مجلة جامعة الملك سعود، م٣، العلوم التربوية(١)، ص ص١-٣٩٩ بالعربية، الرياض (١٤١١هـ/١٩٩١م)



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثالث

العلوم التربوية (١)

١٤١١هـ (١٩٩١م)



جامعة الملك سعود

عمادة شؤون المكتبات

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير ـ من خلال هيئات التحرير الفرعية ـ في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية ـ التي لم يسبق نشرها ـ بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١- **بحث**: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢- **مقالة استعراضية**: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣- **بحث مختصر**

٤- **المنبر (منتدى)**: ـ خطابات إلى المحرر. ـ ملاحظات وردود. ـ نتائج أولية.

٥ ـ **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١ ـ **تقديم المواد**: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة ـ ومعه نسختان ـ على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صفحات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ ـ **الملخصات**: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منها على ٢٠٠ كلمة.

٣ ـ **الجداول والمواد التوضيحية**: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية ـ الملونة أو غير الملونة ـ مطبوعة على ورق لماع.

٤ ـ **الاختصارات**: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^2، مل، مجم، كجم، ق، ٪... إلخ.

٥ ـ **المراجع**: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

ا) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة*، جامعة الملك سعود، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ ـ ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق... إلخ.

٦ ـ **الحواشي**: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية ـ في حالة الضرورة ـ عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ ـ تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ ـ **المستلات**: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

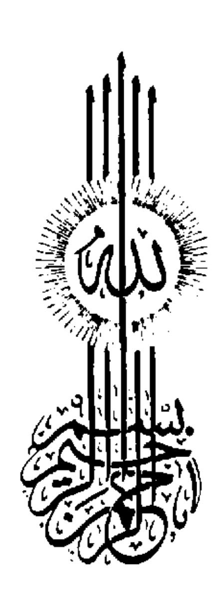
٩ ـ **المراسلات**: توجه جميع المراسلات إلى

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)
ص.ب ٢٤٥٨ ـ الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠- **عدد مرات الصدور**: نصف سنوية.

١١- **سعر النسخة الواحدة**: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢- **الاشتراك والتبادل**: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.





مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ١-٣٩٩ بالعربية، الرياض (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الثالث

العلوم التربوية (١)

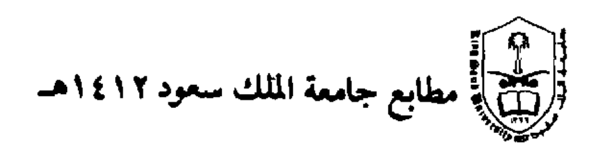
١٤١١هـ

(١٩٩١م)



عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود

ص. ب ٢٢٤٨٠ - الرياض ١١٤٩٥ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٢هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ١-٣٩٩ بالعربية، الرياض (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

المحتويات

القسم العربي

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ١-١٨ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

ردود أفعـال الوالدين نحو الإعاقـة الجسـدية ـ دراسـة استطلاعيـة

عبدالعزيز مصطفى السرطاوي

مدرس، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين، الإمارات العربية المتحدة

ملخص البحث. استهدفت الدراسة الحالية التعرف على ردود فعل أسر المعوقين ممن لديهم أطفال يعانون من إعاقات جسمية وحركية بدرجة شديدة. اشتملت عينة الدراسة على والدي عشرين طفلاً ممن تتراوح أعمارهم ما بين ٢-١٢ سنة. وقد تم الكشف عن ردود فعل الوالدين باستخدام أسلوب المقابلة المفتوحة. وقد بينت الدراسة وجود ردود فعل أولية وأخرى لاحقة تقع في مجملها ضمن التسلسل الطبيعي لردود فعل أسر المعوقين بشكل عام.

مـــقدمـــة

من الملاحظ أن الأسرة تعد الترتيبات المناسبة وتكون مجهزة نفسيًا لاستقبال مولودها الجديد. إلا أن ولادة طفل معوق يفرض على الأسرة تغييرات لم تكن معدة لها، إذ يرتبط بعضها بالتغاير بين الطفل العادي والمعوق والبعض الآخر يرتبط بالمسؤوليات المترتبة على الوضع الجديد. ولعل أهم هذه المسؤوليات ما يتمثل في كيفية مواجهة هذا الوضع تربويًا ونفسيًا واجتماعيًا وهو ما يمكن أن يعبر عنه بأنه انفعال سلبي عام يؤكد العجز عن مواجهة هذا الموقف الذي يعتبر غامضًا للأسرة.

وفي هذا المجال فقد ذكر ريبس [١، ص٢٦] أن ولادة طفل جديد يؤدي إلى تغيير أدوار أفراد الأسرة ككل، وتنزع هذه العملية لأن تكون درامية عند ولادة طفل معوق أو عند

اكتشاف حالة إعاقة ما عند أحد أفراد الأسرة، حيث إن وجود طفل معوق في الأسرة يهدد الأسرة بأكملها وكذلك يعطل نظامها وحياتها الطبيعية. وفي هذا السياق ألمح فابر [٢، ص٤٤] إلى أن الطفل المعوق يختلف عن الطفل العادي من حيث حاجته واعتماده على أسرته وذلك حسب درجة إعاقته وعمره وهو ما يؤدي بالتالي إلى زيادة مشكلات الأسرة وأعبائها المختلفة. وعلى الرغم من أن أسر المعوقين تعتبر مجموعات غير متجانسة، وعلى الأخص من حَيث تأثير طبيعة الإعاقة ودرجتها على تلك الأسر إلا أن ردود فعلهم حسب ماهو متوافر من دراسات ومؤلفات عديدة تعتبر ذات أنماط متشابهة تختلف فقط في مسمياتها، إلا أنها في مجملها ترتبط بشكل مباشر بالأنماط الثقافية السائدة وبظروف الإعاقة التي يعاني منها أطفالهم [٣؛ ٤، ص ٢٨؛ ٥، ص ٦٠؛ ٦، ص٧٧].

هذا، وقد طرأت في السنوات الأخيرة تغييرات كبيرة على بنية الأسرة ودورها بشكل عام، وبالرغم من ذلك يبقى دور أسر المعوقين شبه ثابت وذا أهمية بالغة من الناحية النمائية والتكيفية والتنشئة الاجتماعية، ليس للطفل المعوق فحسب، بل للأسرة بأكملها. وحتى تقوم الأسرة بدورها بشكل سليم وفعال وخاصة في حالات الإعاقات الشديدة فإنه لابد من التعرف على ردود الفعل المختلفة وتوظيف النتائج لمساعدة أسر المعوقين على التكيف وممارسة دورهم بفعالية. ولقد أشار جولدنسون [٧، ص٧١] إلى أنه حين تتحكم أسرة المعوق بردود أفعالها فإنها تستطيع بالتالي أن تسهم في وقت مبكر في بناء علاقة إيجابية مع طفلها ومع الأخصائيين، وهو ما يساعد في النهاية على نماء الطفل وتطوره بشكل يناسب قدراته وطبيعة إعاقته.

هـــدف الدراســـة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على ردود فعل أسر المعوقين التي يعاني أطفالها من إعاقات جسمية وحركية بدرجة شديدة والتعرف على احتياجاتهم، وذلك من أجل تحسين الإجراءات المتعلقة بالاتصال معهم وإرشادهم.

أهميــة الدراســـة

نظرًا لحداثة ميدان التربية الخاصة وخدماته، وكذلك نظرًا لندرة الدراسات المتعلقة

بردود فعـل أسر المعـوقين في المملكة العربية السعودية كمجتمع يتميز بخصائص ثقافية واجتماعية مستقلة، فإنه يبدو من الأهمية بمكان دراسة ردود فعل تلك الأسر، والاستفادة من نتائج الدراسة في توجيه الجهود الإرشادية والخدمات الخاصة للمعوقين وأسرهم.

الطريقـة والإجراءات

مجتمع الدراسـة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أسر الأطفال المعوقين المسجلين في دار رعاية الأطفال المعوقين في مدينة الرياض والبالغ عددهم مائة وعشرين (١٢٠) طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين ٢ـ١٢ سنة. وبشكل عام تقدم الدار المذكورة خدماتها للأطفال المعوقين ممن يعانون من إعاقات جسمية وحركية بدرجة شديدة.

عيـنة الدراسة

اشتملت عينـة الـدراسـة على والـدي عشرين (٢٠) طفـلاً من الأطفال المعوقين المسجلين لدى دار المعوقين في مدينة الرياض. وقد تم اختيار عينة الدراسة من المؤسسة المـذكـورة فقط وذلك لتعاون القائمين عليها والتسهيلات التي يقدمونها وسهولة الوصول إليها. إضافة إلى ذلك تأخذ المؤسسة المذكورة أيضًا بالمنحى الطبي مما يسهل مقابلة والدي الطفل المعوق في الوقت نفسه، بينما لا يتوفر مثل ذلك في مؤسسات أخرى.

وقـد أختيرت عينة الدراسة باستخدام الطريقة العرضية حيث تمت مقابلة والدي المعوقين ممن أظهروا تعاونًا وتقبلاً لموضوع الدراسة.

أسـلوب الدراسـة

للتعرف على ردود فعل أسر المعوقين موضوع الدراسة، فقد تم استخدام أسلوب المقابلة المفتوحة. وقد طور لهذا الغرض أداة خاصة بالدراسة اشتملت على قائمة من الأسئلة كما هي مبينة في الملحق.

تتألف أداة الدراسة من ستة (٦) أسئلة مباشرة مصممة بطريقة تثير استجابات المفحوصين. ولتشجيع المفحوصين ومساعدتهم على الاسترسال والتفصيل في الاستجابات فقد تم خلال المقابلة استخدام عبارات استيضاحية أو استفهامية من مثل «وضّح أكثر. . .»، «أعط مثالاً. . .»، «فسّر ما قلته. . .»، «ماذا تقصد. . .».

وبما أن أسلوب المقابلة المفتوحة يوفر فرصًا أفضل للتعبير عن المشاعر والأحاسيس وكذلك يتناسب مع طبيعة المشكلات الأسرية التي تعاني منها أسر المعوقين، فإنه يتوقع عند استخدام هذا الأسلوب الحصول على استجابات عميقة وتفصيلية أكثر مما لو استخدمت أساليب أخرى مثل الاستبانات أو أسئلة المقابلة المقننة. ويؤكد ذلك ما أشار إليه جوردن [٨، ١٢١] حين أكد على أهمية استخدام المقابلة المفتوحة من حيث إتاحتها الفرصة لضبط عملية المقابلة من قبل الشخص الأخصائي المسؤول عنها، وتفسير وتوضيح الأسئلة الموجهة من قبل المفوحصين، واستجرار استجاباتهم، وحثهم على التعبير عن مشاعرهم الى أقصى حد ممكن.

ولتعذر استخدام جهاز التسجيل في جمع بيانات الدراسة لأسباب متعلقة بالثقافة المحلية، فقد قام الباحث نفسه وبمساعدة العاملين في المؤسسة برصد البيانات المطلوبة في جميع الحالات التي تمت مقابلتها وبشكل لا يؤثر على عملية المقابلة.

جمع البيانات

في جميع الحالات كانت تتم مقابلة الأب والأم معًا، وفي بداية المقابلة قام الباحث بتوضيح هدف الدراسة ومن ثم إجراء المقابلة للوالدين بعد ذلك مباشرة، وذلك من أجل الحصول على أكبر درجة ممكنة من الثقة في البيانات المطلوبة، وقد تراوحت مدة المقابلة لكل أسرة مابين ٤٥ـ٧٥ دقيقة.

تحليل البيانات

استخدم الأسلوب الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى لمعالجة بيانات

الـدراسـة. وقـد تم تحديد ردود فعل والدي الأطفال المعوقين من خلال مراجعة أدبيات الموضوع وحصر تلك الردود والمظاهر التي تدل عليها. ومن ثم قام الباحث بتحليل كل استمارة مقابلة وتصنيف ردود الفعل بما ينسجم مع ما أشارت إليه الدراسات المختلفة في هذا الموضوع. وأخيرًا فقد حدد عدد ونسب الأفراد الذين يشتركون في كل مظهر من تلك المظاهر.

الدراســـات السـابقة

تتمثل أكثر المخاوف التي يواجهها الوالدان في توقعاتهم بولادة طفل معوق هذا وقد أوردت العديد من المؤلفات والدراسات بشيء من التفصيل ردود فعل الوالدين المختلفة لولادة ذلك الطفل المعوق.

وبالرغم من التباين والاختلاف في نتائج تلك الدراسات إلا أنها أشارت بمجملها إلى التشابه الكبير بين ردود أفعال أسر المعوقين جسميًا وحركيًا وردود أفعال أسر المعوقين من ذوي الإعاقات الأخرى [٩، ص٥].

وفي هذا السياق فقد قام ارفن [٩، ص٥] بدراسة ردود أفعال أسر المعوقين جسميًا وحركيًا حيث قام بمقابلة عينة من تلك الأسر ووجد أن ردود أفعالهم متشابهة ومتسقة إلى حد كبير مع ردود أفعال أسر المعوقين من ذوي الفئات الأخرى. ونتيجة لذلك فقد أوضحت الدراسة بأنه على الرغم من اختلاف الوقت اللازم لتكيف تلك الأسر إلا أنها تمر بالنسق الطبيعي نفسه من ردود الأفعال التي تمر بها الأسر الأخرى. وتؤيد نتائج هذه الدراسة كل من لف [٤، ص٨٢] وبلك [١١، ص١٩٧] حينما أشارا إلى أن والدي الأطفال المعوقين يمرون بسلسلة متشابهة من ردود الفعل الانفعالية تنتهي بمرحلة التكيف، على الرغم من أن كثيرًا من الدراسات الحديثة لم تتفق مع ما هو سائد من أن ردود فعل أسر المعوقين تمر بمراحل تكيفية محددة ومتسلسلة تؤدي في نهايتها إلى التكيف كمرحلة نهائية.

ويؤكـد ذلـك أيضًـا ما ذكره بورد [١٢] بأنه على الرغم من أن الوالدين يشعران

بالمسؤولية في تقديم الخدمة لأطفالهم الذين يعانون من إعاقات جسمية وحركية شديدة، فإن ردود فعلهم تتنوع وتتعدد إذ تتراوح بين الإخلاص والتفاني ونذر النفس إلى أقصى درجة ممكنة، وبين الشعور والرغبة في التخلص من تلك المسؤولية والأعباء المترتبة عليها.

وعلى الرغم من اختلاف العلماء في وصف وتحديد ردود الفعل المختلفة وظهورها بصيغ وأنماط متعددة، إلا أنها تشترك في مظاهرها العامة، وتختلف وتتعدد من أسرة لأخرى وإن اختلفت المسميات والأوصاف، مما يستدعي التعامل مع كل أسرة بشكل فردي وحسب ردود فعلهم [١١، ص١٩٦] وسوف يتعرض هذا الجزء من الدراسة إلى ردود الفعل المختلفة لأسر المعوقين بشكل يغطي معظم تلك الردود.

إن وجود طفل معوق جسميًا وحركيًا لدى الأسرة وعلى الأخص في حالات الشلل الدماغي، يؤدي بلاشك إلى زعزعة الأسرة وعدم استقرارها، ويضيف إليها أعباء متعددة يفرض عليها مواجهتها وعلى الأخص فيما يتعلق بالنواحي الاجتماعية والنفسية والمالية والجسمية، إضافة إلى ضرورة تدريب ذلك الطفل المعوق على مهارات العناية بالذات والاستقلالية والاهتمام بمستقبله المهني. وكذلك فإن وجود هذا الطفل يهدد حياة الأسرة وعلاقاتها ويؤثر على سير حياتها بشكل عام [١٣، ص٤٥٩؛ ١٤، ص٦١].

وبغض النظر عن موقع الطفل المعوق في الأسرة فإنه يبقى بالنسبة للأسرة الطفل الأصغر سنًا. وبذلك فإن الأسرة لا تغير توقعاتها وتبقى مخططاتها ثابتة خاصة فيما يتعلق بمستقبله المهني، وبالتالي فهو لايساهم فقط في تأخير الحياة العادية للأسرة ولكنه أيضًا يمنع الأسرة من النمو والتطور.

وقد أشار كل من لو [١٥، ص١٧] وبلك [١١، ص١٩٦] إلى أن من أكثر الأمور الحقيقية التي تمد الوالدين بالفخر والاعتزاز يتمثل فيما ينجزه أبناؤهم. فإذا كان أحد هؤلاء الأبناء معوقًا فإن ذلك لايكون مدعاة للفخر بل إنه يمنع الأسرة من الحديث عن طفلها والافتخار به أمام الآخرين إضافة إلى مشاعر الخسارة والإحباط واليأس نحوه.

وفي هذا السياق فقد أشار سمبسن [٤ ، ص٢٧] إلى أن ردود فعل الوالدين لوجود طفل معوق تشبه ردود فعلهم في حالة موت أحد أفراد الأسرة . وترتبط ردود الفعل تلك بعمر الطفل عند التشخيص وبشدة الإعاقة .

وفيما يتعلق بتأثير وجود الطفل المعوق على العلاقات داخل الأسرة وخارجها فقد أشار كل من لو [١٥ ، ص٢٢] وسونتاج [١٤ ، ص٦٢] إلى أن العلاقات داخل الأسرة وخارجها تتأثر بوجود الطفل المعوق حركيًا وجسميًا بحيث يكون ذلك الطفل مصدرًا للصراعات الداخلية للأسرة وعائقًا لعلاقاتها الاجتماعية بالأسر الأخرى والبيئة المحيطة .

وقد تتعقد المشكلة أكثر حين تفكر الأسرة بمستقبل الطفل ، وما يستطيع أن يفعله ، والعوائق البيئية والطبيعية التي قد تحد من حركته ، وبذلك فإنه يصعب على الطفل وأسرته مواجهة العالم الخارجي . وقد يسود الهدوء والتفاهم العلاقات الأسرية أحيانًا وذلك عند توقع بعض الأسر حدوث معجزة تشفي الطفل . وبشكل عام لا يعتبر الفرد المعوق وحده عرضة للضعف والخطر بل تعتبر الأسرة كذلك أيضًا . ويبدو أن ما ذكره سونتاج [١٤ ، ص٦٤] ليس مبالغًا فيه عندما ذكر أن خلف كل طفل معوق توجد أسرة معوقة .

وبالنسبة لأهمية التدخل المبكر فتدل التجارب والدراسات على أهمية اكتشاف الحالة مبكرًا ، وإلى ضرورة التدخل الفردي والدعم المبكر والمستمر لتمكين الأسرة من القيام بالأعباء التي تواجهها . ومما لاشك فيه أن ذلك التدخل لايسهم فقط في مساعدة الطفل المعوق وحده بل إن نتائجه وآثاره الإيجابية تساعد أسرته أيضًا على التكيف بدرجة أفضل . وبشكل عام فإنه لابد من التأكيد على أهمية التدخل المبكر بالنسبة للأطفال المعوقين ، إلا أن حاجات أسرهم لذلك التدخل أكبر بكثير ، فهم بحاجة إلى التوجيه ، والراحة ، والدعم ، وهم بحاجة كذلك إلى المساعدة في تحمل المسؤولية والاستماع إليهم [١٦ ، ص١٢٨] . وقد أوضح كل من مكملان [١٧ ، ص٢٤٧] وبلاشر [١٨] وبجي [١٦ ، ص١٢٩] بأن أول الاستجابات المتوقعة لأسر المعقوين تكمن فيما تسمى بمرحلة ردود الفعل الأولية لظهور مشكلة الإعاقة والتي تتجلى واضحة صريحة عند تشخيص حالة الطفل . ففي هذه المرحلة

يظهر الأهل في العادة ردود الفعل التالية: (الصدمة، القلق، الخجل، لوم النفس، الشعور بالعزلة والشعور بالذنب، الحماية الزائدة، إنكار حالة الإعاقة ورفضها ومقاومة معلومات التشخيص، الغضب والعدوانية، الحزن والأسف والأسى، ازدواجية المشاعر والأحاسيس، التشويش واختلاط الأمور، الشعور بالعجز سواء فيما يتعلق بالقدرة على الإنجاب أو القدرة على رعاية الطفل المعوق). وأخيرًا يبدأ الأهل في تعليم أنفسهم حول الحالة وسبل معالجتها والحلول الممكنة والتنبؤات المستقبلية وكذلك التنقل بين الأطباء للبحث عن أسباب الإصابة وسبل العلاج المختلفة لحالة الطفل. وتستمر هذه المرحلة أيامًا عند البعض وقد تمتد إلى فترات طويلة عند البعض الآخر لأسباب متعلقة بدرجة الإعاقة وأوضاع الأسرة المختلفة.

وفي مرحلة لاحقة يظهر الأهل استمرارية لبعض ردود الفعل السابقة (كالشعور بالذنب والشفقة على النفس. وخيبة الأمل، والبحث عن أسباب الإصابة، وكذلك البحث عن المساعدة في حل مشكلاتهم، والغضب، والاكتئاب، وانخفاض احترام الذات). ويشير يانغ [١٩] بأن الأهل في هذه المرحلة يطورون وعيًا وفهمًا أكثر بمشكلة الإعاقة عند طفلهم وأبعادها المختلفة حيث إنهم يبدأون بقبول التشخيص، ويبدأون في البحث عن أسباب الإصابة والمساعدة الخارجية. وبالرغم من ذلك فقد يستمرون في إظهار مشاعر انفعالية كالغضب والعدوان والرفض. وفي العادة فإن مشاعر الغضب والعدوان تلك إما أن توجه نحو أنفسهم أو نحو الأشخاص الآخرين كالأطباء والأخصائيين النفسيين أو الاجتماعيين. ويشعر الأهل في هذه المرحلة أيضًا ببعض الأعراض الفسيولوجية كفقدان الشهية والأرق.

وأخيراً تبرز مجموعة من المشاعر وردود الفعل يمكن أن تسمى بمرحلة التكيف والتقبل للإعاقة والتكيف معها. وتسمى هذه المرحلة بالمرحلة الواقعية، ويتم فيها إعادة توجيه الأسرة لذاتها وحياتها وطاقاتها بحيث تصبح أكثر تقبلاً والتصاقًا بطفلها. ويتم في هذه المرحلة النظر إلى المشكلة على أنها خارج ذواتهم، وبذلك تبدأ مهمتهم في البحث عن

الخدمات والبرامج المناسبة للأطفال، والاتصال بالأسر الأخرى للوصول إلى أهدافهم المنشودة، والبحث كذلك عن البدائل التربوية والاجتماعية والمادية.

وتدل الدراسات المختلفة على أنه ربما لا يصل الأهل إلى درجة التقبل والتكيف المطلق لكنهم وبشكل عام يظهرون ويمرون بمشاعر إيجابية تدريجية. وتجدر الإشارة هنا إلى أنه لا يوجد حد أقصى يعتبر نهائيًا تقف عنده مشاعر الوالدين. ولا تعني هذه المرحلة أن الأهل قد تكيفوا وانتهت مشكلاتهم، وإنما قد تستمر المشكلات وردود الفعل إلى مالا نهاية. فقد تستمر مشاعر القلق عند الأهل خاصة عند التفكير بمستقبل الطفل الاجتماعي والجنسي والمهني وبحالة المرض واستمرارها.

النتائج

أظهرت جميع الأسر التي تمت مقابلتها وعددها عشرون (٢٠) أسرة إيمانا مطلقًا بقضاء الله وقدره كاستجابة أولية لتشخيص حالات الإعاقة الشديدة لدى أطفالهم. وقد أبدت عشر (١٠) أسر أي ما نسبته (٥٠٪) من أفراد العينة تفاؤلاً وأملاً كبيرًا في شفاء الطفل وتخلصه مما يعاني من حالات العجز والقصور في أقرب وقت ممكن، واستدل البعض على ذلك بالأمثلة الواقعية لحالات مشابهة. وقد بدا واضحًا ظهور ردود فعل أولية أخرى منها الصدمة والشفقة، والرفض والنكران، والحماية الزائدة. وقد ظهرت تلك المشاعر الأولية واضحة جلية عند جميع الأسر التي تمت مقابلتها من خلال سلوكهم التسوقي المحلي في البحث عن أسباب الإصابة، وسبل العلاج الممكنة، سواء كان ذلك من خلال زيارات الأطباء أو المداواة بالطب الشعبي. إضافة إلى حالات السفر للخارج عند خمس (٥) أسر أي ما نسبته (٢٥٪) من أفراد العينة، ومشاعر الغضب والعدوان وإلقاء اللوم على الآخرين وخاصة على الأطباء منهم عند إحدى عشرة (١١) أسرة أي ما نسبته (٥٥٪) من أفراد العينة إذ أبدت ثماني (٨) أسر أي ما نسبته (٤٠٪) من أفراد العينة من أن مشكلة الإعاقة ليست وراثية أو أصيلة في العائلة، فهي حسب رأيهم نتيجة لمسببات أخرى، في حين ألقت ثلاث (٣) أسر فقط أي ما نسبته (١٥٪) من أفراد العينة باللوم على نفسها لحدوث حالة الإعاقة

لدى أطفالهم. إضافة إلى ذلك فقد اشتكت بعض هذه الأسر من الطريقة الفظة والجافة التي تم بها إخبارهم بإعاقة طفلهم.

وقد أبدت تسع (٩) أسر أي ما نسبته (٤٥٪) من أفراد العينة خوفًا وقلقًا من المستقبل الذي ينتظر الطفل واهتمامهم بعملية المشي والجلوس والحركة والتنقل وكذلك قدرته على العناية بنفسه. وبالمقابل فقد كانت مجموعة أخرى من الأسر وعددها سبع (٧) أسر أي ما نسبته (٣٥٪) من أفراد العينة أكثر رفضًا وتشاؤمًا حينما أبدوا رغبتهم الشديدة بإيجاد مأوى يوضع فيه الطفل طيلة أيام الأسبوع. وقد برروا رغبتهم تلك بسبب عدم قدرتهم على التعامل معه، والوفاء باحتياجاته ومتطلباته، والشكوى من الأعباء التي يمليها وجود مثل تلك الحالات من الإعاقة على الأم بشكل خاص. وعلى النقيض تمامًا فقد أوضحت ثلاث (٣) أسر رغبتها الأكيدة في الاحتفاظ بأطفالهم في أوقات معينة من الأسبوع كالعطلة الأسبوعية مثلاً وكذلك عدم رغبتهم في تسجيله بشكل دائم في أي من مؤسسات التربية الخاصة.

وبالسؤال عن تأثير الإعاقة على العلاقات الداخلية للأسرة، فقد أظهرت الدراسة أن ثلاث عشرة (١٣) أسرة أي ما نسبته (٦٥٪) من أفراد العينة قد بينت أن حالة الإعاقة تسهم سلبًا في التأثير على مخططات الأسرة وحياتها الطبيعية. وبالنسبة للعلاقات الزوجية فقد تبين وجود علاقات زوجية فاترة قد تكون ناتجة عن وجود حالة الإعاقة وذلك عند أربع (٤) أسر أي ما نسبته (٢٠٪) من أفراد العينة، فيما ظهرت بعض حالات الانفصال بين الزوجين أو الزواج للمرة الثانية عند أسرتين فقط. أما فيما يتعلق بإنجاب الأطفال فقد أبدت ثلاث أسر عدم رغبتها في الإنجاب مرة ثانية خوفًا من حدوث حالة الإعاقة مرة أخرى.

وعند محاولة الكشف عن العلاقات بين الطفل المعوق وإخوته داخل الأسرة الواحدة، فقد تبين وجود علاقة سلبية عند خمس (٥) أسر، فيما أكدت بقية الأسر وجود علاقات إيجابية. وعزت تلك الأسر السبب في ذلك إلى محاولتها المساواة في المعاملة بين أفراد الأسرة

بغض النظر عن حالة الإعاقة. وفيما يتعلق بالمدى الذي وصلت إليه الأسر من تقبل لحالة الإعاقة والتكيف معها، فقد أبدت ست (٦) أسر أي ما نسبته (٣٠٪) من أفراد العينة تكيفًا وتقبلاً ملحوظًا حينما أبدوا رغبتهم في الحصول على مصادر المساعدة بمختلف أنواعها.

المناقشـــة

لقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية بشكل عام تنوعًا وتعددًا واضحين في ردود فعل أسر المعوقين الذين تمت مقابلتهم. وعلى الرغم من ذلك فقد اتسقت النتائج بمجملها العام مع معظم الدراسات السابقة مثل دراسة ارفن ولف وبلك ولو وسمبسن والتي أشارت إلى وجود تسلسل ونسق طبيعي لردود الفعل التي تمر بها أسر المعوقين.

وللوهلة الأولى فقد كشفت نتائج الدراسة إيمانًا ورضًا وتقبلاً بقضاء الله وقدره كمشاعر أولية تدلل على الانتماء الديني العميق للأفراد المفحوصين. وقد ظهرت تلك المشاعر والأحاسيس قوية وعميقة مقارنة بما أظهرته الدراسات السابقة. ولا يعتبر هذا الأمر مستغربًا إذا ما أخذ بالاعتبار أهمية العنصر الديني في توجيه المشاعر والأحاسيس في مجتمعاتنا. ولا تعني ردود الفعل الأولية هذه بأي حال من الأحوال أن المفحوصين قد استقرت ردود فعلهم ووصلت إلى مرحلة التقبل والتكيف فقد تبين وجود مشاعر وأحاسيس وردود فعل طبيعية أخرى متأثرة بالعوامل الاجتماعية المحيطة وذلك عند بروز مشاعر الصدمة، والشفقة، والحماية الزائدة، ولوم النفس، ولوم الآخرين، والأمل الزائف في شفاء الحالة. وتنسجم مثل هذه النتائج مع دراسات كل من سمبسن ولو وبلك ومكملان وزيجي وبلاشر.

وللتدليل على نكران حالة الإعاقة في مراحلها الأولية، فقد أظهرت جميع الأسر التي تمت مقابلتها سلوكًا تسوقيًا تمثل في البحث عن أسباب الإصابة وذلك لفهم المزيد من حالة الإعاقة والوعي بجوانبها المختلفة في مرحلة لاحقة. وهذا السلوك يشبه ما توصل إليه كل من يانغ وبلك وبلاشر. وقد تمت ممارسة هذا السلوك بشكل واسع إلى الحد الذي دعا بعض الوالدين إلى السفر بطفلهم إلى أكثر من بلد أجنبي، إضافة إلى السلوك التسوقي المحلي

المتمثل بالزيارات المتكررة للأطباء والبحث عن العلاج بالطب الشعبي. وقد ظهر السلوك التسوقي كذلك واضحًا في مرحلة لاحقة سعيًا وراء البحث عن سبل العلاج الممكنة سواء أكان ذلك محليًا أو خارجيًا.

ويؤكد أيضًا ظهور بعض ردود الفعل الأولية واستمرارها في مراحل أخرى ما أبداه بعض الوالدين من القلق والرفض عندما طالبوا بإصرار بوجوب توفير أماكن خاصة كالمؤسسات الداخلية لإيواء هؤلاء الأطفال. وقد كانت ردود الفعل هذه شبيهة بنتائج دراسة يانغ. وقد بررت تلك الأسر رغباتها بأسباب عديدة منها عدم القدرة على التعامل مع طفلهم، والوفاء باحتياجاته ومتطلباته، وكذلك الخوف والقلق من المستقبل الذي ينتظره من الناحية التعليمية أو المهنية وقدرته على العناية بنفسه.

وأما بالنسبة للعلاقة بين أسر المعوقين والأخصائيين وخاصة الأطباء منهم، فقد أظهرت الدراسة اتساقًا مع نتائج دراسة يانغ وذلك بوجود علاقة بينهم حسب وجهة نظر إحدى عشرة (١١) أسرة. ولقد أبدت هذه الأسر مشاعر الغضب والعدوان، وألقت باللوم على الأطباء في كثير من الحالات وخاصة في فترات العناية بالأم أثناء فترة الحمل، والعناية بالأم أثناء الولادة، والتشخيص، وإيصال المعلومات، وتحديد أسباب الإعاقة وسبل علاجها. وعلى الرغم مما قد يظهر من مبالغة شديدة من قبل الوالدين في خبراتهم السيئة مع الأخصائيين، إلا أنه قد يبدو أن السبب في ذلك يعود إلى عدم ثقة أسر المعوقين بالمعلومات المقدمة من قبل الأخصائيين وخاصة معلومات التشخيص. وقد يعود السبب وراء ذلك أيضًا إلى أن تلك المعلومات قد قدمت بطريقة فظة تخلو من المشاعر العاطفية والوجدانية مما تسبب في إحداث خبرات سلبية لدى الوالدين. وفي هذا المجال تجدر الإشارة إلى أن احتياجات أسر المعقوين لا تنقطع، حيث إن المشكلات اليومية التي تواجههم تتطلب وجود مهنيين متخصصين لديهم القدرة الكافية على فهم نظام الأسرة، وردود أفعالها، ويتمتعون كذلك بأهلية عالية عند استخدام الطرق والأساليب المناسبة لتحقيق حاجات تلك الأسر ومساعدتها في شتى المجالات سواء أكانت في النواحي التشخيصية أو في النواحي النفسية والاجتماعية، وكذلك في البحث عن مصادر المعلومات ووسائل العلاج المتوافرة.

أما بالنسبة لتأثير وجود الإعاقة على العلاقات داخل الأسرة وخارجها، فقد أظهرت نتائج الدراسة ردود فعل متوقعة تشبه نتائج دراسات كل من سونتاج ولو وسمبسن، وذلك حينما اشتكت نسبة كبيرة من أسر المعوقين من حدوث اضطراب في حياة الأسرة وإرباك دائرتها الطبيعية. وقد يعود السبب في ذلك إلى مشاعر اللوم المتبادلة بين الزوجين، والرفض والقلق والحماية الزائدة عند أحد الوالدين أو كليهما، إضافة إلى ماهو متوقع من أن وجود ذلك الطفل الذي يعاني من إعاقة شديدة داخل الأسرة يعتبر عاملاً مثيراً للمشكلات الأسرية على الرغم من تقدم عمره الزمني. فكما هو معروف أنه كلما زاد عمر الطفل تزداد مشاعر خيبة الأمل والإحباط التي تصيب الأهل بسبب عدم تقدم الطفل وتحسن أدائه نتيجة لإصابته الشديدة. وفيما يخص العلاقة بين الطفل المعوق وأفراد الأسرة الآخرين، فقد أفادت معظم الأسر إلى وجود علاقة إيجابية. وقد يعود السبب في ذلك إلى محاولة تلك الأسر إيجاد فرص متساوية في المعاملة والرعاية لجميع أفراد الأسرة. أما بقية الأسر وعددها خمس (٥) أسر فقد أشارت إلى وجود علاقة سلبية بين الطفل المعوق وأفراد الأسرة الآخرين. وقد يعود السبب في ذلك إلى التفريق في المعاملة والحماية الزائدة والمحاباة التي يلقاها الطفل المعوق مما قد يثير غضب وحفيظة أفراد الأسرة الآخرين نحوه، إضافة إلى ما يعتقد من إظهار الوالدين لمشاعر الرفض والنكران لحالة الإعاقة أمام بقية أفراد الأسرة.

وفيما يتعلق بمدى التكيف المقبول الذي وصلت إليه أسر المعوقين الذين تمت مقابلتهم، فقد أظهرت الدراسة وجود بعض حالات التكيف والتقبل لدى عدد محدود من والدي المعوقين. ويستدل على ذلك من خلال ظهور نزعة حقيقية عندهم في النظر إلى حالة الإعاقة على أنها أمر واقع وبالتالي إبداء الرغبة في الحصول على المعلومات والمصادر المختلفة في المجالات التربوية والتأهيلية والمادية. وقد يعزى الوصول إلى هذه المرحلة المتأخرة من ردود الفعل إلى ما تمت ملاحظته من ارتفاع المستوى العمري لأطفال تلك الأسر بحيث تراوحت ما بين ٩-١٢ سنة مما يعزز إمكانية التوصل إلى حالة التكيف والتقبل بدرجة مقبولة في مثل هذه الأعمار، بالرغم من أن هذا التكيف قد احتاج إلى فترة زمنية طويلة نسبيًا.

التـوصيـــــات

بينت نتائج الدراسة ظهور ردود فعل متعددة لذوي الأطفال المعوقين بدرجة شديدة تدل في مجملها على وجود خصائص وحاجات متعددة أيضًا. ولمواجهة ردود الفعل السلبية التي أظهـرتهـا الـدراسـة والـوفـاء باحتياجات أسر المعوقين بشكل عام فإنه يتوجب على الأخصائيين الذين يتعاملون مع أسر المعوقين بشكل مباشر مراعاة الجوانب التالية:

١) تعتبر مشاعر أسر المعوقين وأحاسيسهم مرهفة إلى حد بعيد، ولذلك يتوجب على المهنيين من مختلف التخصصات إبداء روح التعاون، من أجل الوصول إلى فهم أكثر لردود فعلهم والعمل على مراعاة ظروفهم المتميزة وخاصة عند إيصال معلومات التشخيص [٢٠، ص٢٤٨]. ونتيجة لهذا المبدأ فإن على الأخصائيين من مختلف الاختصاصات مراعاة مشاعر تلك الأسر وأحـاسيسهـا. إضافة إلى توخي الحذر والدقة المتناهية عند إيصال معلومات التشخيص من خلال استخدامهم أساليب وطرق واعية وكذلك لغة ومصطلحات ومفاهيم بسيطة تتناسب ومستوى تلك الأسر الثقافي والمعرفي.

٢) مساعدة أسر المعوقين على التكيف المبكر مع حالة الإعاقة وذلك نظرًا للقلق الذي تبديه بعض تلك الأسر نحو مستقبل الطفل النهائي من مختلف النواحي سواء كانت حركية أو مهنية أو عقلية. وبنـاء عليه فإنه يجب أن توفر لهم جميع المعلومات المستقبلية الخاصة بطفلهم المعوق حيث إن ذلك يساعدهم على التكيف المبكر مع حالة الإعاقة بأقصى سرعة ممكنة. إضافة إلى ما قد يؤدي ذلك إلى تخطيط مبكر يؤثر إيجابيًا على مستقبل الطفل نفسه وأسرته، والتخفيف من مشاعر القلق نحو مستقبل الطفل وتوجيه اهتمام الأهل نحو تلك الجوانب ومساعدتهم على العمل في تطويرها وتنميتها إلى أقصى درجة ممكنة.

٣) إقناع الوالدين بمختلف الوسائل بأن مسؤولية تربية الطفل المعوق وتأهيله لا تقع فقط على كاهل التربويين والأخصائيين المهنيين، وإنما تعتبر مسؤولية مشتركة تتحمل الأسرة جزءًا منها. ولذلك فإنه ليس من مصلحة الطفل أو أسرته ما يسعى إليه بعض الوالدين من محاولة وضع أطفالهم في مؤسسات داخلية محلية كانت أم خارجية. ولتحقيق تلك المسؤولية

فإن من واجب الأخصائيين أن يسعوا جاهدين إلى تدعيم دور الأهل، والحصول على مشاركتهم تدريجيًا في إعداد البرامج التربوية والمهنية، والمشاركة كذلك في تنفيذها ومتابعتها ما أمكن.

٤) يعتبر السلوك التسوقي أحد السلوكات المتوقعة بدرجة كبيرة لدى معظم أسر المعوقين إلى الحد الذي يصل ببعضهم إلى السفر إلى الخارج للحصول على معلومات إضافية سواء أكانت تشخيصية أو علاجية. وللمساعدة في التخفيف من حدة هذا السلوك والأعباء الجسدية والنفسية والمادية المترتبة عليه، فإنه يوصى بإعطاء تلك الأسر حقها في الحصول على معلومات وافية من الأخصائيين عن تشخيص الحالة من مختلف جوانبها، وأسبابها المحتملة وكذلك سبل العلاج الممكنة والمتوافرة محليًا. يضاف إلى ذلك أهمية توفير المعلومات المتعلقة بالمصادر المختلفة طبية كانت أم تربوية أم تأهيلية وأماكن وجودها وإمكانية الوصول إليها.

٥) توفير سبل العلاج النفسي المختلفة لحالات الأسر التي تعاني من الصدمة والحزن والأسى المزمن حيث إن ذلك يسهم بلا شك في تلبية حاجاتهم المستمرة في فهم مشاعرهم وحقيقة استجاباتهم وزيادة درجة تكيفهم.

٦) العمل المستمر على توعية الزوجين ومساعدتهم في حل المشكلات الأسرية التي قد تنجم عن الإعاقة وما تسببه من آثار سلبية على الطفل وأسرته معا وعلى علاقات الأسرة الاجتماعية.

٧) أهمية الدور الذي يقع على عاتق المؤسسات الإعلامية والتربوية المختلفة في توضيح مفهوم الإعاقة، ومسبباتها، وسبل الوقاية منها، وجوانب التوعية العامة.

٨) إعداد برامج تدريبية تتناسب مع مسؤوليات الأسر نحو أطفالهم المعوقين عن النواحي التعليمية والتدريبية والاجتماعية، وذلك بغرض توفير برامج علاجية للطفل المعوق داخل الأسرة التي تمثل بيئته الطبيعية.

ملحق
أسئلة المقابلة

١ ـ كيف علمت بوجود حالة الإعاقة عند طفلكم؟
٢ ـ عندما علمت بأن طفلكم سيعاني من إعاقة حركية وجسمية دائمة، كيف كانت ردود فعلكم في ذلك الوقت؟
٣ ـ هل تعتقد أن وجود طفل معوق لديكم قد أثر على جوانب الحياة المختلفة للأسرة، كيف؟
٤ ـ هل قمت بإجراءات معينة تساعد في علاج الطفل بعد أن علمتم بوجود الإعاقة لديه؟
٥ ـ ما هي مشاعرك الحالية، وهل تعتقد أنها تختلف عن المشاعر السابقة؟
٦ ـ كيف يمكن أن تصف العلاقة المتبادلة بينكم كأسرة وبين طفلكم في الماضي والحاضر؟

المراجع

[١] Reiss, I. *The Family System in America.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

[٢] Faber, G. *Mental Retardation: Its Social Content and Social Consequences.* Boston: Houghton Mifflin, 1968.

[٣] Turnbull, A., and D. Blacher. "Preschool Mainstreaming: Impact on Parents." *New Directions for Exceptional Childern,* 1, No. 4 (1980), 24-26.

[٤] Love, H. *Parental Attitudes toward Exceptional Children.* Springfield, Ill.: Thomas, 1970.

[٥] Featherstone, A. *A Difference in the Family: Life with a Disabled Child.* New York: Basic Books, 1980.

[٦] Buscaglia, L. *The Disabled and Their Parents: A Counseling Challenge.* New York: Slack, 1975.

[٧] Goldenson, Robert. *Disability and Rehabilitation Handbook.* New York, St. Louis, San Francisco: McGraw Hill, 1978.

[٨] Gorden, R. *Interviewing: Strategy, Techniques and Tactics.* Homewood, Il.: Dorsey, 1980.

[٩] Irvin, et al. *Caring for the Parents of an Infant with Congenital Malformation.* St. Louis: Mosby, 1980.

[١٠] Simpson, Richard. *Conferencing Parents of Exceptional Children.* N.Y.: Aspen Systems Corporation, 1982.

[١١] Bleck, Eugene, and Donald Nagel. *Physically Handicapped Children.* N.Y.: Grune and Stratton, 1982.

[١٢] Board, Mary. "A Message to Parents of Handicapped Youth: Independent Living with Attendent Care." *ERIC Doc., ED. 267. 565* (1980), 1-16.

[١٣] Cruickshank, William. *Cerebral Palsy, A Developmental Disability.* New York: Syracuse University Press, 1978.

[١٤] Sontag, Ed. *Educational Programming for the Severely and Profoundly Handicapped.* Reston, Virginia: The Council for Exceptional Children, 1977.

[١٥] Low, N. *The Child with Disability Illness, Principles of Rehabilitation.* New York: Raven Press, 1982.

[١٦] Bigge, June. *Teaching Individuals with Physical and Multiple Disabilities.* Columbus: Charles E. Merrell, 1982.

[١٧] MacMillan, Donald. *Mental Retardation in School and Society.* Boston, Toronto: Little Brown, 1982.

[١٨] Blacher, Jan. "Sequential Stages of Parental Adjustment to the Birth of a Child with Handicaps; Fact and Artifact." *Mental Retardation, American Association of Mental Deficiency,* 32, No. 2 (1984), 55-68.

[١٩] Young, Cronic Sorrow: "Parents Response to the Birth of a Child with a Defect." *The American Journal of Maternal Child Nursing,* 2, No. 5 (1977), 38-42.

[٢٠] Majzub, Rohaty. *Parental Reactions toward Their Mentally Retarded Children. A Malaysian Experience.* 7th Asian Conferencing on Mental Retardation, Proceedings; Taipei, Republic of China, Nov. 10-15, 1985, 244-49.

Parents' Reaction towards Physical Disability: a Pilot Study

Abdel Aziz M. Sartawi
Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. It was the intention of the study to identify the reactions of parents towards their physically handicapped children. Forty fathers and mothers (twenty families) of severely handicapped children (aged 2-12) were interviewed. An Open interview technique was used to identify parental reactions. Results indicate the existence of initial and later reactions.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ١٩-٦٣ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

منهاج التربية القرآنيـة

تـوفيـق مـرعـــي

نائب عميد كلية التربيـة والفنون، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى تحديد تصور ما لمنهاج التربية القرآنية على اعتبار أن المنهاج القرآني هو الشرعة أو الطريق الواضح. والتربية هي القرآن الكريم إيمانًا وقولاً وعملاً. ولتحقيق ذلك، أجابت الدراسة عن هذه الأسئلة الثلاثة: ما المقومات التي تحدد التربية القرآنية وتنطلق منها؟ ما الخصائص القرآنية التي تحدد طبيعـة العلاقات بين مقومات التربية القرآنية وبينها وبين التربية القرآنية نفسها؟ ما التربيات المختلفة التي تتكون منها التربية القرآنية عامة وما أهم مبادىء كل منها؟

تقوم التربية القرآنية العامة في هذه الدراسة على أربعة مقومات تنطلق منها وتصبغها وتحددها هي: حقيقة الألوهية وحقيقة العبودية ممثلة بالإنسان والكون والحياة.

وتقوم العلاقات بين هذه المقومات من جهة وبينها وبين أجزاء التربية القرآنية من جهة أخرى على ست خصائص هي: الربانية والثبات والشمول والتوازن والإيجابية والواقعية. أما التربية نفسـها فتهدف إلى إيجاد الفرد التقي المؤمن بالله، والمواطن التقي المؤمن بالله، والإنسان التقي المؤمن بالله، وتتحقق هذه الأهداف من خلال مجموعة من التربيات التي أشار إليها القرآن الكريم بلغ عددها بعلم الباحث إحدى وعشرين تربية حدّد الباحث المبادىء القرآنية لإحدى عشرة تربية مع الاستشهاد بآية قرآنية أو أكثر عن كل مبدأ هي: التربية العقائدية والتربية العبادية والتربية الزواجية والتربية الأسرية والتربية الصحية والتربية البيئية والتربية الاستهلاكية والتربية السياسية والتربية الجهادية والتربية الترويحية والتربية الجمالية.

مـــقدمــــــة

من المتعارف عليه الآن، أن أية تربية ماهي إلا نظام رباعي، يتكون من أربعة عناصر أو مكونات هي: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم. والعلاقات بين هذه العناصر هي علاقات تبادلية، وأن أي تأثير في أحد العناصر ينتقل إلى بقية العناصر الأخرى.

وتقوم التربية على أربعة أسس هي: الأساس الاجتماعي، والأساس الفلسفي، والأساس النفسي، والأساس المعرفي أو الابستمولوجي. والعلاقات بين الأسس نفسها، وبينها وبين عناصر التربية أو مكوناتها هي أيضًا علاقات تبادلية.

وبالرغم من فاعلية هذا المفهوم للتربية، وسيادته في الأدب التربوي لاسيما في الأدب المتصل بالمناهج، إلا أنه لا يلبي حاجات التربية الإسلامية ولا يوضح مفهومها، وعندما نلبس هذا المنحى للتربية الإسلامية، نشعر وكأن ثوبًا لم يفصل لها ألبسناه إياها. ولكن لماذا لا نتخلص من هذا التشويه، ونرمي ماهو غربي جانبًا وننساه ولو إلى حين، ونعود إلى القرآن الكريم لنتدبر مافيه مادام القرآن الكريم بنفسه يشكل نظام حياة كامل! هذا ما حاول الباحث عمله في هذه الدراسة عندما حاول تحديد تصور عام لمنهاج التربية القرآنية.

هدف الدراسة وأسئلتها

تهدف الدراسة إلى تحديد تصور عام لمنهاج التربية القرآنية، ولتحقيق هذا الهدف أجابت الدراسة عن الأسئلة الثلاثة التالية:

١) ما المقومات القرآنية التي تحدد التربية القرآنية وتنطلق منها؟

٢) ما الخصائص القرآنية التي تنظم العلاقات بين المقومات نفسها، وبينها وبين التربية القرآنية؟

٣) ما التربيات المختلفة التي تتكون منها التربية القرآنية العامة، وما أهم مبادىء كل منها؟

محددات الدراسة

تمت الدراسة في ضوء المحددات التالية:

١) اقتصرت الدراسة على القرآن الكريم، وتم الاستشهاد بالآيات القرآنية دون غيرها لتوضيح المبادىء دون شرح أو تفسير لها مادامت الدراسة تهدف إلى الوصول إلى منهاج عام.

٢) تم استخلاص واحد وعشرين نوعًا من التربيات، ولقد تناول الباحث بالدراسة والتحليل إحدى عشرة منها.

تحديد المفاهيم

حدد الباحث المفاهيم التالية في ضوء القرآن الكريم:

المنهاج: هو الطريق السهل الواضح الذي يتناول جانبًا أو أكثر من جوانب حياة الإنسان. قال تعالى: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾ [المائدة، آية ٤٨].

التربية الإسلامية: هي هدى الإنسان للتقوى في الحياة الدنيا والآخرة، أي هي القرآن الكريم كله: إيمانًا وقولًا وعملًا لحياة الدنيا والآخرة في أدوار الإنسان الثلاثة: الفرد التقي، والمواطن التقي، والإنسان التقي المؤمن بالله. قال تعالى:

- ﴿ذَٰلِكَ ٱلْكِتَٰبُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ﴾ [البقرة، آية ٢].
- ﴿يَمُنُّونَ عَلَيْكَ أَنْ أَسْلَمُوا قُل لَّا تَمُنُّوا عَلَيَّ إِسْلَٰمَكُم بَلِ ٱللَّهُ يَمُنُّ عَلَيْكُمْ أَنْ هَدَىٰكُمْ لِلْإِيمَٰنِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ﴾ [الحجرات، آية ١٧].
- ﴿إِنَّكَ لَعَلَىٰ هُدًى مُّسْتَقِيمٍ﴾ [الحج، آية ٦٧].
- ﴿فَمَن يُرِدِ ٱللَّهُ أَن يَهْدِيَهُۥ يَشْرَحْ صَدْرَهُۥ لِلْإِسْلَٰمِ﴾ [الأنعام، آية ١٢٥].

الدراسات السابقة

١) حدد المرحوم سيد قطب في كتابه *خصائص التصور الإسلامي ومقوماته*، أربعة مقومات هي: الألوهية والإنسان والكون والحياة، وحدد أيضًا سبع خصائص إسلامية تنظم العلاقات بين هذه المقومات. لقد فصّل سيد قطب المقومات والخصائص تفصيلًا دقيقًا واستشهد بآيات قرآنية كثيرة، وأشار إلى افتقار الفكر الغربي إليها.

٢) إن التصور الإسلامي المشار إليه هو تصور شامل لجميع مناشط الحياة، يلزم البشرية في الدنيا ويلزمها لتعد نفسها للآخرة. لقد أخذ الباحث هذا التصور وجعله تصورًا

للتربية الإسلامية، وتعامل مع المقومات كبديلة لأسس التربية في المفهوم الغربي، وتعامل مع الخصائص لوصف العلاقات التبادلية بين المقومات والتربيات القرآنية. أما التربيات القرآنية، فهي بديلة لعناصر التربية الأربعة: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم.

مسلمات الدراسة

انطلقت الدراسة من مسلمتين لا ريب فيهما هما:

١) اشتمل القرآن الكريم على شرعة الإنسان ومنهاجه في الحياتين الدنيا والآخرة، إيمانًا وقولًا وعملًا، بالعقل وبالقلب.

٢) يصلح القرآن الكريم لكل زمان ولكل مكان ولكل الناس.

منهجية البحث

يمكن أن نعد هذه الدراسة على أنها من الدراسة النوعية، وليست من الدراسات الكمية. فلقد اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج التحليلي الاستقرائي لما ورد في القرآن الكريم من آيات، ولكن في إطار منحى النظم، بمعنى أنه أخذ هذه الآيات، وحاول أن يكتشف ما يربط بينها، وأن يصل في النهاية إلى إطار كلي متكامل يعمل عمل النظرية للتربية كما وردت في القرآن الكريم، ليصار إلى توظيفها واستخدامها في مجالات التربية المختلفة.

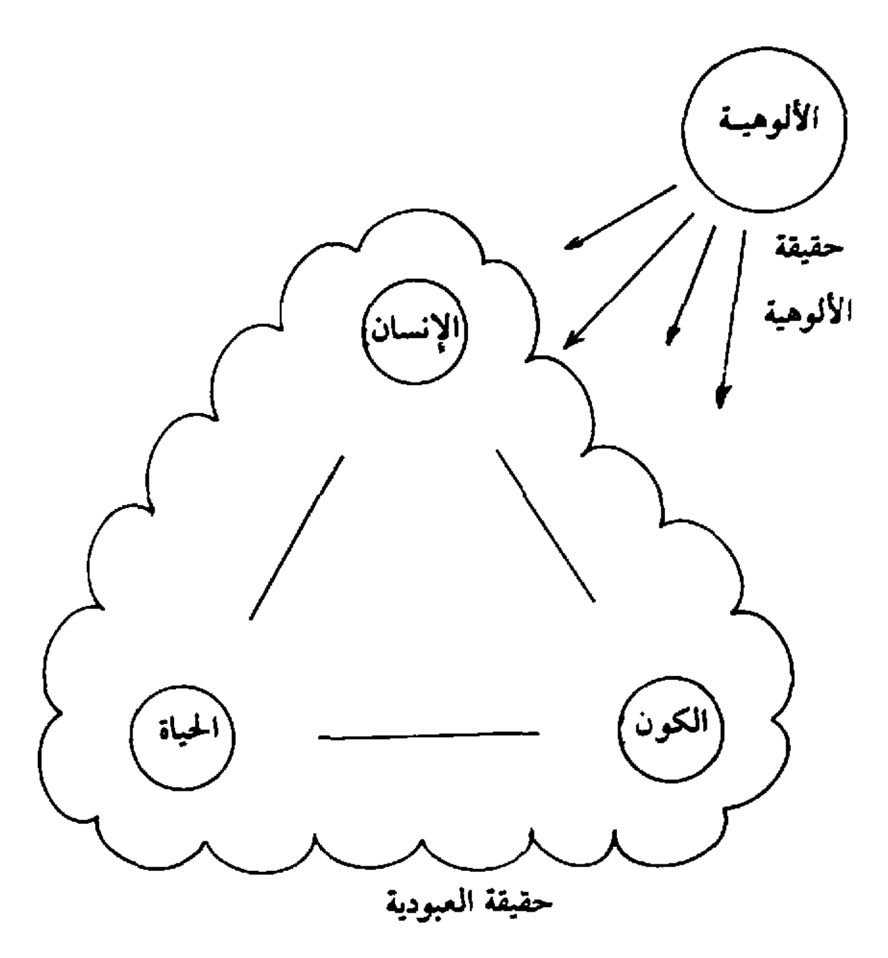
الإجابة عن أسئلة الدراسة

يجيب الباحث عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

الإجابة عن السؤال الأول

المقومات التي تحدد التصور الإسلامي بعامة والتربية القرآنية بخاصة

يقوم التصور الإسلامي العام، وكذلك التربية القرآنية، على أربعة مقومات: واحد منها هو حقيقة الألوهية، والثلاثة الباقية هي حقيقة العبودية: الإنسان والكون والحياة، وبينها جميعًا علاقات تبادلية شبكية [١، ص٥] (شكل رقم١).



شكل رقم ١ . مقومات التربية القرآنية .

إن التصور الإسلامي القائم على هذه المقومات هو الذي أوجد الجماعة الإسلامية الأولى التي أقامت دولة الإسلام، وهو الذي يصبغ التربية القرآنية بصبغته . قال تعالى:

- ﴿صِبْغَةَ ٱللَّهِ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ ٱللَّهِ صِبْغَةً وَنَحْنُ لَهُۥ عَٰبِدُونَ﴾ [البقرة، آية ١٣٨].

لقد تناول القرآن الكريم كل مقوم من هذه المقومات تناولاً خاصًا ميزه عن بقية الأديان والفلسفات. وفيما يلي توضيح ذلك.

١ ـ مقوم الألوهيــــة

يتحدد مقوم الألوهية في القرآن الكريم بالمبادىء القرآنية التالية:

تقوم الألوهية على مبدأ التوحيد، قال تعالى: ﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن قَبۡلِكَ مِن رَّسُولٍ إِلَّا نُوحِيٓ إِلَيۡهِ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّآ أَنَا۠ فَٱعۡبُدُونِ ﴾ [الأنبياء، آية ٢٥].

ولا يستطيع الإنسان المخلوق الإحاطة بكنه الذات الإلهية، قال تعالى:
- ﴿ لَّا تُدۡرِكُهُ ٱلۡأَبۡصَٰرُ وَهُوَ يُدۡرِكُ ٱلۡأَبۡصَٰرَ ﴾ [الأنعام، آية ١٠٣].
- ﴿ لَيۡسَ كَمِثۡلِهِۦ شَيۡءٞ ﴾ [الشورى، آية ١١].
ولا يستطيع الإنسان أيضًا أن يدرك مشيئة الله تعالى. قال تعالى:
- ﴿ قَالَ رَبِّ أَنَّىٰ يَكُونُ لِي غُلَٰمٞ وَقَدۡ بَلَغَنِيَ ٱلۡكِبَرُ وَٱمۡرَأَتِي عَاقِرٞۖ قَالَ كَذَٰلِكَ ٱللَّهُ يَفۡعَلُ مَا يَشَآءُ ﴾ [آل عمران، آية ٤٠].

هناك وحدة وانسجام تام بين الألوهية والعبودية. قال تعالى:
- ﴿ إِنَّ فِي خَلۡقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَٱخۡتِلَٰفِ ٱلَّيۡلِ وَٱلنَّهَارِ وَٱلۡفُلۡكِ ٱلَّتِي تَجۡرِي فِي ٱلۡبَحۡرِ بِمَا يَنفَعُ ٱلنَّاسَ وَمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مِن مَّآءٖ فَأَحۡيَا بِهِ ٱلۡأَرۡضَ بَعۡدَ مَوۡتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٖ وَتَصۡرِيفِ ٱلرِّيَٰحِ وَٱلسَّحَابِ ٱلۡمُسَخَّرِ بَيۡنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلۡأَرۡضِ لَأٓيَٰتٖ لِّقَوۡمٖ يَعۡقِلُونَ ﴾
[البقرة، آية ١٦٤].

٢ ـ مقوم الإنسان

يتحدد مقوم الإنسان في القرآن الكريم بالمبادىء القرآنية التالية:

في الإنسان جانبان: جانب ترابي يشترك فيه مع الكائنات الحية، وجانب روحي إلهي يتمثل بالعقل والإرادة والقدرات العقلية التي تؤهله لعبادة الله ولحمل الأمانة التي كلفه بها الله تعالى.

قال تعالى بالنسبة لخلقه من طين:
- ﴿ وَإِذۡ قَالَ رَبُّكَ لِلۡمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي خَٰلِقُۢ بَشَرٗا مِّن صَلۡصَٰلٖ مِّنۡ حَمَإٖ مَّسۡنُونٖ فَإِذَا سَوَّيۡتُهُۥ وَنَفَخۡتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُواْ لَهُۥ سَٰجِدِينَ ﴾ [الحجر، الآيتان ٢٨-٢٩].

وقال تعالى بالنسبة للأمانة:
- ﴿ إِنَّا عَرَضْنَا ٱلْأَمَانَةَ عَلَى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱلْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا ٱلْإِنسَٰنُ ۖ إِنَّهُۥ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا ﴾ [الأحزاب، آية ٧٢].

جعل الله الإنسان أكرم خلائقه في السماء والأرض وسخّر له ما فيهما، وجعله خليفته في الأرض، وعلمه وخلقه في أحسن صورة. قال تعالى:

- ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِىٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴾ [الإسراء، آية ٧٠].
- ﴿ أَلَمْ تَرَوْا۟ أَنَّ ٱللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ ﴾ [لقمان، آية ٢٠].
- ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّى جَاعِلٌ فِى ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوٓا۟ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّىٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴾ [البقرة، آية ٣٠].

- ﴿ ٱلرَّحْمَٰنُ عَلَّمَ ٱلْقُرْءَانَ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ عَلَّمَهُ ٱلْبَيَانَ ﴾ [الرحمن، آيات ١-٤].
- ﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ فِىٓ أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ ﴾ [التين، آية ٤].

والإنسان المكرم وخليفة الله في الأرض يوصف دون غيره من الخلائق بالكفر والظلم والطغيان والخسران والفجور والكنود والسقوط. قال تعالى:
- ﴿ قُتِلَ ٱلْإِنسَٰنُ مَآ أَكْفَرَهُۥ ﴾ [عبس، آية ١٧].
- ﴿ إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ لَظَلُومٌ كَفَّارٌ ﴾ [إبراهيم، آية ٣٤].
- ﴿ إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ لَيَطْغَىٰٓ . أَن رَّءَاهُ ٱسْتَغْنَىٰٓ ﴾ [العلق، الآيتان ٦-٧].
- ﴿ إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ لَفِى خُسْرٍ ﴾ [العصر، آية ٢].
- ﴿ بَلْ يُرِيدُ ٱلْإِنسَٰنُ لِيَفْجُرَ أَمَامَهُۥ ﴾ [القيامة، آية ٥].
- ﴿ إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ لِرَبِّهِۦ لَكَنُودٌ ﴾ [العاديات، آية ٦].
- ﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ فِىٓ أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ ثُمَّ رَدَدْنَٰهُ أَسْفَلَ سَٰفِلِينَ ﴾ [التين، آية ٤-٥].

ولقد أخضع الله تعالى الإنسان لاختبار موقفي في الجنة يقيس به عزمه وإرادته فسقط في الاختبار. قال تعالى:

- ﴿ وَقُلْنَا يَـٰٓـَٔادَمُ ٱسْكُنْ أَنتَ وَزَوْجُكَ ٱلْجَنَّةَ وَكُلَا مِنْهَا رَغَدًا حَيْثُ شِئْتُمَا وَلَا تَقْرَبَا هَـٰذِهِ ٱلشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ ٱلظَّـٰلِمِينَ فَأَزَلَّهُمَا ٱلشَّيْطَـٰنُ عَنْهَا فَأَخْرَجَهُمَا مِمَّا كَانَا فِيهِ ۖ وَقُلْنَا ٱهْبِطُوا۟ بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ ۖ وَلَكُمْ فِى ٱلْأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَـٰعٌ إِلَىٰ حِينٍ ﴾ [البقرة، الآيتان ٣٥-٣٦].

إن الضعف البشري الذي لازم خطيئة آدم ليس ملازمًا له إلى يوم الدين ذلك أن الله تاب عليه وهداه ورحمه. قال تعالى:

- ﴿ فَتَلَقَّىٰٓ ءَادَمُ مِن رَّبِّهِۦ كَلِمَـٰتٍ فَتَابَ عَلَيْهِ ۚ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلتَّوَّابُ ٱلرَّحِيمُ قُلْنَا ٱهْبِطُوا۟ مِنْهَا جَمِيعًا ۖ فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّى هُدًى فَمَن تَبِعَ هُدَاىَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ وَٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ وَكَذَّبُوا۟ بِـَٔايَـٰتِنَآ أُو۟لَـٰٓئِكَ أَصْحَـٰبُ ٱلنَّارِ ۖ هُمْ فِيهَا خَـٰلِدُونَ ﴾ [البقرة، ايات ٣٧-٣٩].

لقد زود الله تعالى الإنسان بطاقات الصراع لمواجهة الصعاب ليكون جديرًا بالخلافة والسمو فوق الغرائز والشهوات.

قال تعالى بالنسبة لطاقة الصراع:

- ﴿ وَلَوْلَا دَفْعُ ٱللَّهِ ٱلنَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لَّفَسَدَتِ ٱلْأَرْضُ ﴾ [البقرة، آية ٢٥١]. وقال تعالى بالنسبة للقدرة على السمو:

- ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا ﴾ [الشمس، آيات ٧-١٠].

والإنسان بحاجة إلى الهداية من الله. قال تعالى:

- ﴿ فَمَن تَبِعَ هُدَاىَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴾ [البقرة، آية ٣٨].

ولقد بدأت هداية الله للإنسان من قبل ميلاده. قال تعالى:

- ﴿ وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنۢ بَنِىٓ ءَادَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ ۖ قَالُوا۟ بَلَىٰ ۛ شَهِدْنَآ ﴾ [الأعراف، آية ١٧٢].

٣ ـ مقوم الكــــون

يتحدد مقوم الكون في القرآن الكريم بالمبادىء التالية :

الهدف من خلق الكون وما فيه هو عبادة الله أولاً، وتسخيره للإنسان. قال تعالى :

- ﴿ وَلِلَّهِ يَسْجُدُ مَن فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ طَوْعًا وَكَرْهًا ﴾ [الرعد، آية ١٥].

- ﴿ وَسَخَّرَ لَكُمُ الْفُلْكَ لِتَجْرِيَ فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَسَخَّرَ لَكُمُ الْأَنْهَارَ . وَسَخَّرَ لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبَيْنِ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ . وَآتَاكُم مِّن كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُ وَإِن تَعُدُّوا نِعْمَتَ اللَّهِ لَا تُحْصُوهَا ﴾ [إبراهيم، ايات ٣٢-٣٤].

دعا الله تعالى الإنسان لينظر في هذا الكون لأغراض عدة، ليعرف المادة التي خلق منها شيئا، وكيفية خلق الأشياء، وبدء الخلق، وليعرف ما ينفعه من الأرض، والشجر والنبات والزرع، والحيوان، والبحار، والمعادن. قال تعالى :

- ﴿ فَلْيَنظُرِ الْإِنسَانُ مِمَّ خُلِقَ خُلِقَ مِن مَّاءٍ دَافِقٍ ﴾ [الطارق، آية ٥-٦].

- ﴿ أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ . وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ . وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ . وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ ﴾ [الغاشية، آيات ١٧-٢٠].

- ﴿ قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ثُمَّ اللَّهُ يُنشِئُ النَّشْأَةَ الْآخِرَةَ ﴾ [العنكبوت، آية ٢٠].

- ﴿ فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِن رِّزْقِهِ ﴾ [الملك، آية ١٥].

- ﴿ وَهُوَ الَّذِي أَنزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ نَبَاتَ كُلِّ شَيْءٍ فَأَخْرَجْنَا مِنْهُ خَضِرًا نُّخْرِجُ مِنْهُ حَبًّا مُّتَرَاكِبًا وَمِنَ النَّخْلِ مِن طَلْعِهَا قِنْوَانٌ دَانِيَةٌ وَجَنَّاتٍ مِّنْ أَعْنَابٍ وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَّانَ مُشْتَبِهًا وَغَيْرَ مُتَشَابِهٍ ﴾ [الأنعام، اية ٩٩].

- ﴿ وَجَعَلَ لَكُم مِّن جُلُودِ الْأَنْعَامِ بُيُوتًا تَسْتَخِفُّونَهَا يَوْمَ ظَعْنِكُمْ وَيَوْمَ إِقَامَتِكُمْ وَمِنْ أَصْوَافِهَا وَأَوْبَارِهَا وَأَشْعَارِهَا أَثَاثًا وَمَتَاعًا إِلَىٰ حِينٍ ﴾ [النحل، آية ٨٠].

- ﴿ وَهُوَ الَّذِي سَخَّرَ الْبَحْرَ لِتَأْكُلُوا مِنْهُ لَحْمًا طَرِيًّا وَتَسْتَخْرِجُوا مِنْهُ حِلْيَةً تَلْبَسُونَهَا وَتَرَى الْفُلْكَ مَوَاخِرَ فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا مِن فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾ [النمل، آية ١٤].

- ﴿وَأَنزَلْنَا الْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ﴾ [الحديد، آية ٢٥].

ويدعو الله تعالى الإنسان لينظر في أطواره ومراحله. قال تعالى:

- ﴿ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَّكِينٍ. ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ﴾ [المؤمنون، آية ١٣].

- ويدعوه لينظر إلى إتقان صنع الكون. قال تعالى:

- ﴿وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ ۚ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ ۚ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ﴾ [النمل، آية ٨٨].

- ويدعوه لينظر إلى العلاقات بين الأشياء. قال تعالى:

- ﴿وَيُمْسِكُ السَّمَاءَ أَن تَقَعَ عَلَى الْأَرْضِ إِلَّا بِإِذْنِهِ﴾ [الحج، آية ٦٥].

لقد أشار القرآن الكريم إشارات علمية عديدة، كانت قبل اليوم تنبؤات علمية ولكنها تحققت اليوم، وسيتحقق غيرها. قال تعالى:

- ﴿هُوَ الَّذِي جَعَلَ الشَّمْسَ ضِيَاءً وَالْقَمَرَ نُورًا﴾ [يونس، آية ٥].
- ﴿لَا الشَّمْسُ يَنبَغِي لَهَا أَن تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلَا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ ۚ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ﴾ [يس، آية ٤٠].
- ﴿وَالْأَرْضَ بَعْدَ ذَٰلِكَ دَحَاهَا﴾ [النازعات، آية ٣٠].
- ﴿قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ﴾ [العنكبوت، آية ٢٠].

٤ ـ مقوم الحياة

الحياة إحدى آيات الله العظمى، وهي لغير الإنسان، تنتهي بالعدم، أما بالنسبة للإنسان فلابد من بعثه، وهذه تكون للملحد حياة ضيقة وللمؤمن المتوكل حياة أبدية كلها أمل ورغبة. لقد أخبرنا الله تعالى بمراحل حياة الإنسان الأربع. قال تعالى:

- ﴿كَيْفَ تَكْفُرُونَ بِاللَّهِ وَكُنتُمْ أَمْوَاتًا فَأَحْيَاكُمْ ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يُحْيِيكُمْ﴾ [البقرة، آية ٢٨].

وهذا تفصيل لكل منها :

مرحلة *ما قبل الخلق*: وقد مرت بدورين: خلق المادة البشرية من تراب الأرض ثم نفخ الروح في الجسد. قال تعالى:

- ﴿وَبَدَأَ خَلْقَ الْإِنسَانِ مِن طِينٍ . ثُمَّ جَعَلَ نَسْلَهُ مِن سُلَالَةٍ مِّن مَّاءٍ مَّهِينٍ. ثُمَّ سَوَّاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِن رُّوحِهِ﴾ [السجدة، آيات ٧ـ٩].

وفي هذه المرحلة أودع الله تعالى طبيعة الإنسان الفطرية، الإيمان بالله. قال تعالى:

- ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَٰلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ﴾ [الروم، آية ٣٠].

مرحلة *الحياة الدنيا*: وتبدأ من التكوين إلى مفارقة الحياة. قال تعالى:

- ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِن كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِّنَ الْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِن مُّضْغَةٍ مُّخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِّنُبَيِّنَ لَكُمْ وَنُقِرُّ فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّىٰ وَمِنكُم مَّن يُرَدُّ إِلَىٰ أَرْذَلِ الْعُمُرِ لِكَيْلَا يَعْلَمَ مِن بَعْدِ عِلْمٍ شَيْئًا﴾ [الحج، آية ٥].

مرحلة *البرزخ*: وتبدأ من مفارقة الحياة إلى النفخة الثانية في الصور. وهي بالنسبة إلى المؤمنين طيبة هنيئة. قال تعالى:

- ﴿إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ الْمَلَائِكَةُ أَلَّا تَخَافُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَبْشِرُوا بِالْجَنَّةِ الَّتِي كُنتُمْ تُوعَدُونَ نَحْنُ أَوْلِيَاؤُكُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الْآخِرَةِ وَلَكُمْ فِيهَا مَا تَشْتَهِي أَنفُسُكُمْ وَلَكُمْ فِيهَا مَا تَدَّعُونَ﴾ [فصلت، ايات ٣٠ـ٣٢].

أما الكفار فهم في حالة سيئة مروعة وسلسلة من العذاب. قال تعالى:

- ﴿وَلَوْ تَرَىٰ إِذِ الظَّالِمُونَ فِي غَمَرَاتِ الْمَوْتِ وَالْمَلَائِكَةُ بَاسِطُو أَيْدِيهِمْ أَخْرِجُوا أَنفُسَكُمُ الْيَوْمَ تُجْزَوْنَ عَذَابَ الْهُونِ بِمَا كُنتُمْ تَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ غَيْرَ الْحَقِّ وَكُنتُمْ عَنْ آيَاتِهِ تَسْتَكْبِرُونَ﴾ [الأنعام، آية ٩٣].

مرحلة البعث والنشور: وتبدأ بالنفخة الثانية في الصور، ثم بمشهد العرض والحساب، ثم الجنة والنار والأعراف. أما المؤمنون، فمنهم الأنبياء والصديقون، والشهداء، والمهاجرون في سبيل الله. قال تعالى:

- ﴿أَحْيَاءٌ عِندَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ ، فَرِحِينَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِن فَضْلِهِ وَيَسْتَبْشِرُونَ بِالَّذِينَ لَمْ يَلْحَقُوا بِهِم مِّنْ خَلْفِهِمْ أَلَّا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾ [آل عمران، آية ١٧٠].

أما عقاب المسيئين فهو عقاب أليم رهيب. قال تعالى:

- ﴿النَّارُ يُعْرَضُونَ عَلَيْهَا غُدُوًّا وَعَشِيًّا وَيَوْمَ تَقُومُ السَّاعَةُ أَدْخِلُوا آلَ فِرْعَوْنَ أَشَدَّ الْعَذَابِ﴾ [غافر، آية ٤٦].

الإجابة عن السؤال الثاني

الخصائص القرآنية التي تحدد طبيعة العلاقات بين مقومات التربية القرآنية وبينها وبين التربية القرآنية نفسها.

للتصور الإسلامي ومقوماته بعامة والتربية القرآنية بخاصة عدة خصائص تفرّدها عن غيرها من الأديان والفلسفات. وتحدد هذه الخصائص العلاقات بين مقومات العبودية والألوهية وبينها وبين التربيات المختلفة[1] (الشكل رقم ٢).

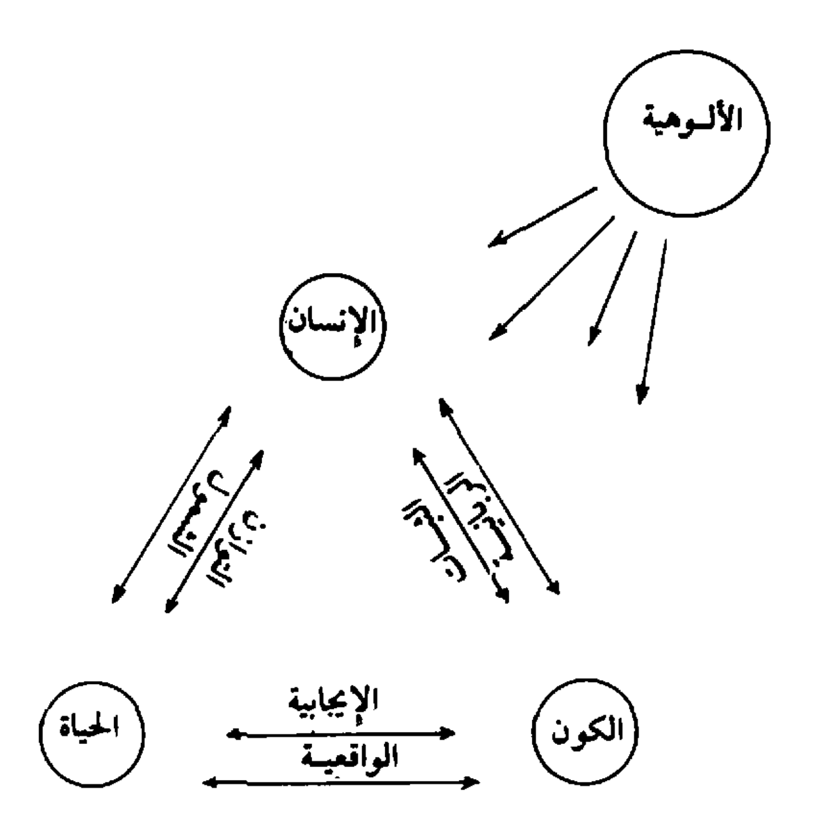
١ - خاصية الربانية

تتعدد الخصائص الإسلامية وتتوزع، ولكنها تتجمع عند خاصية واحدة هي التي تنبثق منها وترجع إليها سائر الخصائص، خاصية الربانية.

وبخاصية الربانية يتحدد هدف كل عمل وكل فكر وكل إيمان إنساني ألا وهو التقوى والهدى. قال تعالى:

- ﴿قُلْ إِنَّنِي هَدَانِي رَبِّي إِلَىٰ صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ دِينًا قِيَمًا مِّلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ﴾ [الأنعام، آية ١٦١].

(١) الخصائص المذكورة هنا مقتبسة بالتصرف ص [١].



شكل رقم ٢. خصائص التصور الإسلامي والتربية القرآنية.

وخـاصية الربانية من المنظور الإسلامي هي الخاصية السليمة الباقية المتميزة عن الديانات والفلسفات. قال تعالى:

- ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ ﴾ [الحجر، آية ٩].

خاصيـــة الثبـــات

وهي خاصية الحـركـة داخـل إطار ثابت حول محور ثابت كدورة مكونات الذرة، ودوران الكـواكب والنجـوم. وبالنسبة للإنسان، فإنسانيتهم ثابتة، ولكن الإنسان نفسه يتحرك وتتنوع حركته وتتغير وتتطور في حدود قدراته. قال تعالى:

- ﴿ فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَٰلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ [الروم، آية ٣٠].

إن هذه الخاصية تضمن للفكر الإسلامي والحياة الإسلامية مزية التناسق مع النظام الكوني العام، وتقيه شر الفساد الذي يصيب الكون كله لو اتبع أهواء البشر.

قال تعالى:

- ﴿وَلَوِ ٱتَّبَعَ ٱلْحَقُّ أَهْوَآءَهُمْ لَفَسَدَتِ ٱلسَّمَٰوَٰتُ وَٱلْأَرْضُ وَمَن فِيهِنَّ ۚ﴾ [المؤمنون، آية ٧١].

٣ ـ خاصية الشمول

تتجلى خاصية الشمول برد كل شيء إلى الله تعالى. قال تعالى:

- ﴿إِنَّا كُلَّ شَىْءٍ خَلَقْنَٰهُ بِقَدَرٍ﴾ [القمر، آية ٤٩].

ويعرّف القرآن الكريم من خلال هذه الخاصية الناس بربهم، وبطبيعة الكون، وهدف الإنسانية. قال تعالى:

- ﴿ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ . ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ . مَٰلِكِ يَوْمِ ٱلدِّينِ﴾ [الفاتحة، آيات ٢-٤].

- ﴿ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ فِرَٰشًا وَٱلسَّمَآءَ بِنَآءً وَأَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَخْرَجَ بِهِۦ مِنَ ٱلثَّمَرَٰتِ رِزْقًا لَّكُمْ ۖ فَلَا تَجْعَلُوا۟ لِلَّهِ أَندَادًا وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ﴾ [البقرة، آية ٢٢].

- ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ [الذاريات، آية ٥٦].

٤ ـ خاصية التوازن

خلق الله تعالى كل شيء بقدر. قال تعالى:

- ﴿مَّا تَرَىٰ فِى خَلْقِ ٱلرَّحْمَٰنِ مِن تَفَٰوُتٍ ۖ﴾ [الملك، آية ٣].

هناك توازن بين القضاء والقدر:

ففي أوجه القضاء. قال تعالى:

- ﴿أَيْنَمَا تَكُونُوا۟ يُدْرِككُّمُ ٱلْمَوْتُ وَلَوْ كُنتُمْ فِى بُرُوجٍ مُّشَيَّدَةٍ ۗ﴾ [النساء، آية ٧٨].

وفي أوجه القدر. قال تعالى:

- ﴿بَلِ ٱلْإِنسَٰنُ عَلَىٰ نَفْسِهِۦ بَصِيرَةٌ ۝ وَلَوْ أَلْقَىٰ مَعَاذِيرَهُۥ﴾ [القيامة، آيتان ١٤، ١٥].

وفي أوجه التوازن بينهما. قال تعالى:

- ﴿إِنَّ هَٰذِهِۦ تَذْكِرَةٌ ۖ فَمَن شَآءَ ٱتَّخَذَ إِلَىٰ رَبِّهِۦ سَبِيلًا ۝ وَمَا تَشَآءُونَ إِلَّآ أَن يَشَآءَ ٱللَّهُ﴾ [الإنسان، الآيتان ٢٩-٣٠].

وهناك توازن بين الشر في الدنيا، والخير في الآخرة. قال تعالى:

- ﴿وَلَا تَهِنُوا۟ وَلَا تَحْزَنُوا۟ وَأَنتُمُ ٱلْأَعْلَوْنَ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ﴾ [آل عمران، آية ١٣٩].

وهناك توازن بين حقيقة الألوهية وحقيقة العبودية. قال تعالى:

- ﴿وَٱللَّهُ يَعْلَمُ إِنَّكَ لَرَسُولُهُۥ وَٱللَّهُ يَشْهَدُ إِنَّ ٱلْمُنَٰفِقِينَ لَكَٰذِبُونَ﴾ [المنافقون، آية ١].

وهناك توازن بين حياة الدنيا وحياة الآخرة. قال تعالى:

- ﴿وَٱبْتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلْآخِرَةَ ۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَا﴾ [القصص، آية ٧٧].

٥ ـ خاصية الإيجابية

يتعامل الإنسان مع إله كامل الإيجابية والفاعلية. قال تعالى:

- ﴿وَمَا كَانَ ٱللَّهُ لِيُعْجِزَهُۥ مِن شَىْءٍ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَلَا فِى ٱلْأَرْضِ ۚ إِنَّهُۥ كَانَ عَلِيمًا قَدِيرًا﴾ [فاطر، آية ٤٤].

والإنسان المؤمن إيجابي دائماً. قال تعالى:

- ﴿إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ ثُمَّ لَمْ يَرْتَابُوا۟ وَجَٰهَدُوا۟ بِأَمْوَٰلِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ ۚ أُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلصَّٰدِقُونَ﴾ [الحجرات، آية ١٥].

٦ ـ خاصية الواقعية

يتعامل الإنسان بواقعية مع آثار الحقيقة الإلهية. قال تعالى:

- ﴿فَاطِرُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۚ جَعَلَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا وَمِنَ ٱلْأَنْعَٰمِ أَزْوَٰجًا ۖ يَذْرَؤُكُمْ فِيهِ ۚ لَيْسَ كَمِثْلِهِۦ شَىْءٌ ۖ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْبَصِيرُ ۝ لَهُۥ مَقَالِيدُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۖ يَبْسُطُ ٱلرِّزْقَ لِمَن يَشَآءُ وَيَقْدِرُ ۚ إِنَّهُۥ بِكُلِّ شَىْءٍ عَلِيمٌ﴾ [الشورى، الآيتان ١١-١٢].

ويتعامل الإنسان مع كون له وجود واقعي. قال تعالى:

- ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَجَعَلَ الظُّلُمَاتِ وَالنُّورَ ثُمَّ الَّذِينَ كَفَرُوا بِرَبِّهِمْ يَعْدِلُونَ﴾ [الأنعام، آية ١].

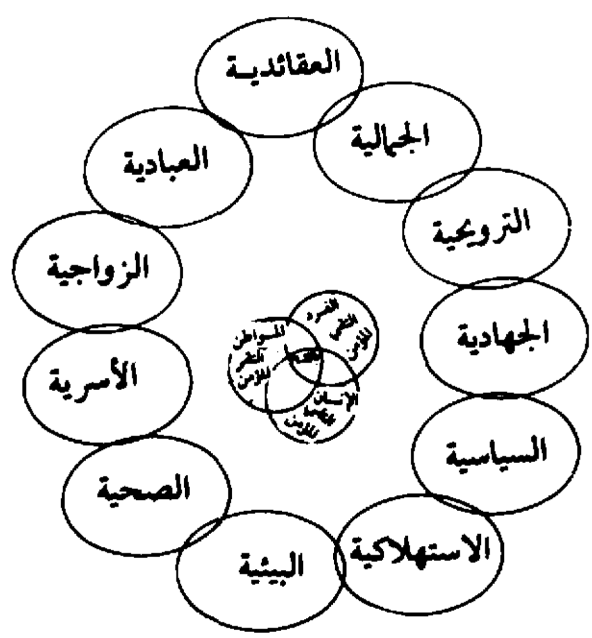
والمنهاج الذي يرسمه القرآن للإنسان هو منهاج واقعي حركي. قال تعالى:

- ﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ﴾ [البقرة، آية ٢٨٦].

الاجابة عن السؤال الثالث

التربيات المختلفة التي تتكون منها التربية القرآنية العامة وأهم المبادىء التي تحدد كل منها:

اشتمل القرآن الكريم على سلسلة من التربيات يتناول كل منها مجالاً من مجالات حياة الإنسان كفرد تقي مؤمن بالله يعمل لنفسه ويعدها للحياة الآخرة، وكمواطن تقي مؤمن بالله يعمل لأسرته وأقربائه ومجتمعه، وكإنسان تقي مؤمن بالله يعمل لخير الإنسانية وسعادتها. إن الفرد التقي هو مواطن تقي وإنسان تقي، وما هذا التقسيم إلا لتوضيح مجالات العمل ليس إلا. وفيما يلي التربيات التي استخلصها الباحث من القرآن الكريم وهي متداخلة وتهدف إلى الإيمان بالله. (شكل رقم ٣).



شكل رقم ٣. تربيات قرآنية تم تحديد مبادئها في هذه الدراسة.

١ ـ التربيـــة العقائديـــة

وهي هنا كما استخلصها من القرآن الكريم الإمام البيهقي باسم شعب الإيمان [٢].

الإيمان بالله عز وجل. قال تعالى:

ـ ﴿ وَٱلْمُؤْمِنُونَۚ كُلٌّ ءَامَنَ بِٱللَّهِ ﴾ [البقرة، آية ٢٨٥].

الإيمان برسل الله تعالى. قال تعالى:

ـ ﴿ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ بِٱللَّهِ وَرُسُلِهِۦٓ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلصِّدِّيقُونَۖ وَٱلشُّهَدَآءُ عِندَ رَبِّهِمْ لَهُمْ أَجْرُهُمْ وَنُورُهُمْۖ ﴾ [الحديد، آية ١٩].

ـ الإيمان بالملائكة. قال تعالى:

ـ ﴿ وَلَٰكِنَّ ٱلْبِرَّ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْآخِرِ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةِ ﴾ [البقرة، آية ١٧٧].

الإيمان بالقرآن الكريم والكتب المنزلة قبله. قال تعالى:

ـ ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ ءَامِنُواْ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَٱلْكِتَٰبِ ٱلَّذِى نَزَّلَ عَلَىٰ رَسُولِهِۦ وَٱلْكِتَٰبِ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ مِن قَبْلُۚ ﴾ [النساء، آية ١٣٦].

الإيمان بأن القدر خيره وشره من الله تعالى. قال تعالى:

ـ ﴿ قُلْ كُلٌّ مِّنْ عِندِ ٱللَّهِۖ ﴾ [النساء، آية ٧٨].

الإيمان باليوم الآخر. قال تعالى:

ـ ﴿ قَٰتِلُواْ ٱلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ وَلَا بِٱلْيَوْمِ ٱلْآخِرِ ﴾ [التوبة، آية ٢٩].

الإيمان بالبعث بعد الموت. قال تعالى:

ـ ﴿ زَعَمَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓاْ أَن لَّن يُبْعَثُواْۚ قُلْ بَلَىٰ وَرَبِّى لَتُبْعَثُنَّ ﴾ [التغابن، آية ٧].

الإيمان بحشر الناس بعد البعث. قال تعالى:
- ﴿ أَلَا يَظُنُّ أُولَٰئِكَ أَنَّهُم مَّبْعُوثُونَ لِيَوْمٍ عَظِيمٍ يَوْمَ يَقُومُ النَّاسُ لِرَبِّ الْعَالَمِينَ ﴾ [المطففين، آيات ٤-٦].

الإيمان بأن دار المؤمنين الجنة ودار الكافرين النار. قال تعالى:
- ﴿ بَلَىٰ مَن كَسَبَ سَيِّئَةً وَأَحَاطَتْ بِهِ خَطِيئَتُهُ فَأُولَٰئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ ۖ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أُولَٰئِكَ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ ۖ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ ﴾ [البقرة، الآيتان ٨١-٨٢].

الإيمان بوجوب محبة الله عز وجل. قال تعالى:
- ﴿ وَمِنَ النَّاسِ مَن يَتَّخِذُ مِن دُونِ اللَّهِ أَندَادًا يُحِبُّونَهُمْ كَحُبِّ اللَّهِ ۖ وَالَّذِينَ آمَنُوا أَشَدُّ حُبًّا لِّلَّهِ ﴾ [البقرة، آية ١٦٥].

الإيمان بوجوب الخوف والخشية والرهبة من الله. قال تعالى:
- ﴿ فَلَا تَخَافُوهُمْ وَخَافُونِ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴾ [آل عمران، آية ١٧٥].
- ﴿ فَلَا تَخْشَوُا النَّاسَ وَاخْشَوْنِ ﴾ [المائدة، آية ٤٤].
- ﴿ وَإِيَّايَ فَارْهَبُونِ ﴾ [البقرة، آية ٤٠].

- الإيمان بوجوب الرجاء من الله عز وجل. قال تعالى:
- ﴿ إِنَّ اللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَن يُشْرَكَ بِهِ وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَٰلِكَ لِمَن يَشَاءُ ﴾ [النساء، الآية ٤٨].

الإيمان بوجوب التوكل على الله عز وجل. قال تعالى:
- ﴿ وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ ﴾ [التغابن، آية ١٣].

الإيمان بوجوب محبة محمد صلى الله عليه وسلم. قال تعالى:
- ﴿ قُلْ إِن كُنتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ ﴾ [آل عمران، آية ٣١].

الإيمان بوجوب تعظيم النبي محمد صلى الله عليه وسلم. قال تعالى:
- ﴿لِّتُؤْمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَتُعَزِّرُوهُ وَتُوَقِّرُوهُ﴾ [الفتح، آية ٩].
شح المرء بدينه. قال تعالى:
- ﴿وَاصْبِرْ وَمَا صَبْرُكَ إِلَّا بِاللَّهِ ۚ وَلَا تَحْزَنْ عَلَيْهِمْ وَلَا تَكُ فِي ضَيْقٍ مِّمَّا يَمْكُرُونَ إِنَّ اللَّهَ مَعَ الَّذِينَ اتَّقَوا وَّالَّذِينَ هُم مُّحْسِنُونَ﴾ [النحل، الآيتان ١٢٧-١٢٨].

٢ - التربية العبادية

وهي هنا كما استخلصها من القرآن الكريم الإمام البيهقي وأسماها شعب الإيمان:

طلب العلم. قال تعالى:
- ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾ [فاطر، آية ٢٨].

نشر العلم. قال تعالى:
- ﴿لَتُبَيِّنُنَّهُ لِلنَّاسِ وَلَا تَكْتُمُونَهُ﴾ [آل عمران، آية ١٨٧].

تعظيم القرآن المجيد بتعلمه وتعليمه. قال تعالى:
- ﴿لَوْ أَنزَلْنَا هَٰذَا الْقُرْآنَ عَلَىٰ جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُّتَصَدِّعًا مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ﴾ [الحشر، آية ٢١].

الطهارة الجسمية والمعنوية. قال تعالى:
- ﴿إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ﴾ [المائدة، آية ٦].
- ﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ اللَّهِ ۗ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾ [الرعد، آية ٢٨].

إقامة الصلوات الخمس. قال تعالى:
- ﴿وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ﴾ [البقرة، آية ٤٣].

إيتاء الزكاة. قال تعالى :
- ﴿وَيُقِيمُوا الصَّلَوٰةَ وَيُؤْتُوا الزَّكَوٰةَ وَذَٰلِكَ دِينُ الْقَيِّمَةِ﴾ [البينة، آية ٥].

صيام شهر رمضان المبارك. قال تعالى :
- ﴿كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ﴾ [البقرة، آية ١٨٣].

الاعتكاف وهو الإقامة في المسجد بنية مخصوصة. قال تعالى :
- ﴿وَعَهِدْنَا إِلَىٰ إِبْرَٰهِيمَ وَإِسْمَٰعِيلَ أَن طَهِّرَا بَيْتِيَ لِلطَّآئِفِينَ وَالْعَٰكِفِينَ وَالرُّكَّعِ السُّجُودِ﴾ [البقرة، آية ١٢٥].

القيام بفريضة الحج والعمرة. قال تعالى :
- ﴿وَأَتِمُّوا الْحَجَّ وَالْعُمْرَةَ لِلَّهِ﴾ [البقرة، آية ١٩٦].

الجهاد في سبيل الله. قال تعالى :
- ﴿وَجَٰهِدُوا فِي اللَّهِ حَقَّ جِهَادِهِ﴾ [الحج، آية ٧٨].

المرابطة في سبيل الله. قال تعالى :
- ﴿يَٰأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا اصْبِرُوا وَصَابِرُوا وَرَابِطُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ﴾ [آل عمران، آية ٢٠٠].

الثبات للعدو. قال تعالى : ,
- ﴿إِذَا لَقِيتُمْ فِئَةً فَاثْبُتُوا﴾ [الأنفال، آية ٤٥].

تخصيص الخمس من الغنائم إلى الإمام وعماله. قال تعالى :
- ﴿وَاعْلَمُوا أَنَّمَا غَنِمْتُم مِّن شَيْءٍ فَأَنَّ لِلَّهِ خُمُسَهُ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَٰمَىٰ وَالْمَسَٰكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ إِن كُنتُمْ ءَامَنتُم بِاللَّهِ وَمَا أَنزَلْنَا عَلَىٰ عَبْدِنَا يَوْمَ الْفُرْقَانِ﴾. [الأنفال، آية ٤١].

تشجيع العتق لوجه الله تعالى. قال تعالى:
- ﴿ فَلَا ٱقْتَحَمَ ٱلْعَقَبَةَ . وَمَآ أَدْرَىٰكَ مَا ٱلْعَقَبَةُ . فَكُّ رَقَبَةٍ ﴾ [البلد، الآيات ١١-١٣].

٣ - التربية الزواجية

الزواج في الإسلام هو سكن رجل إلى امرأة بمودة ورحمة، وفيما يلي أهم المبادىء القرآنية التي تنظم هذا السكن:

الرجال قوامون على النساء. قال تعالى:
- ﴿ ٱلرِّجَالُ قَوَّٰمُونَ عَلَى ٱلنِّسَآءِ بِمَا فَضَّلَ ٱللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ وَبِمَآ أَنفَقُواْ مِنْ أَمْوَٰلِهِمْ [النساء، آية ٣٣].

وجوب الزواج بالمرأة الطيبة المحصنة. قال تعالى:
- ﴿ وَٱلْمُحْصَنَٰتُ مِنَ ٱلْمُؤْمِنَٰتِ وَٱلْمُحْصَنَٰتُ مِنَ ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْكِتَٰبَ مِن قَبْلِكُمْ إِذَآ ءَاتَيْتُمُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ مُحْصِنِينَ غَيْرَ مُسَٰفِحِينَ وَلَا مُتَّخِذِىٓ أَخْدَانٍ وَمَن يَكْفُرْ ﴾ [المائدة، آية ٦].

الترخيص بالزواج من أكثر من واحدة شريطة العدل. قال تعالى:
- ﴿ فَٱنكِحُواْ مَا طَابَ لَكُم مِّنَ ٱلنِّسَآءِ مَثْنَىٰ وَثُلَٰثَ وَرُبَٰعَ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا تَعْدِلُواْ فَوَٰحِدَةً أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَٰنُكُمْ ﴾ [النساء، آية ٣].

تحليل الزواج من امرأة المتبنى. قال تعالى:
- ﴿ وَإِذْ تَقُولُ لِلَّذِىٓ أَنْعَمَ ٱللَّهُ عَلَيْهِ وَأَنْعَمْتَ عَلَيْهِ أَمْسِكْ عَلَيْكَ زَوْجَكَ وَٱتَّقِ ٱللَّهَ وَتُخْفِى فِى نَفْسِكَ مَا ٱللَّهُ مُبْدِيهِ وَتَخْشَى ٱلنَّاسَ وَٱللَّهُ أَحَقُّ أَن تَخْشَىٰهُ فَلَمَّا قَضَىٰ زَيْدٌ مِّنْهَا وَطَرًا زَوَّجْنَٰكَهَا لِكَىْ لَا يَكُونَ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ حَرَجٌ فِىٓ أَزْوَٰجِ أَدْعِيَآئِهِمْ إِذَا قَضَوْاْ مِنْهُنَّ وَطَرًا ﴾ [الأحزاب، آية ٣٧].

تحديد المحرم الزواج منهن ممن لهم صلة قربى. قال تعالى:

- ﴿وَلَا تَنكِحُوا مَا نَكَحَ ءَابَآؤُكُم مِّنَ ٱلنِّسَآءِ إِلَّا مَا قَدْ سَلَفَ﴾ [النساء، آية٢٢].

- ﴿حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أُمَّهَٰتُكُمْ وَبَنَاتُكُمْ وَأَخَوَٰتُكُمْ وَعَمَّٰتُكُمْ وَخَٰلَٰتُكُمْ وَبَنَاتُ ٱلْأَخِ وَبَنَاتُ ٱلْأُخْتِ وَأُمَّهَٰتُكُمُ ٱلَّٰتِىٓ أَرْضَعْنَكُمْ وَأَخَوَٰتُكُم مِّنَ ٱلرَّضَٰعَةِ وَأُمَّهَٰتُ نِسَآئِكُمْ وَرَبَٰٓئِبُكُمُ ٱلَّٰتِى فِى حُجُورِكُم مِّن نِّسَآئِكُمُ ٱلَّٰتِى دَخَلْتُم بِهِنَّ فَإِن لَّمْ تَكُونُوا دَخَلْتُم بِهِنَّ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ وَحَلَٰٓئِلُ أَبْنَآئِكُمُ ٱلَّذِينَ مِنْ أَصْلَٰبِكُمْ وَأَن تَجْمَعُوا بَيْنَ ٱلْأُخْتَيْنِ إِلَّا مَا قَدْ سَلَفَ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ غَفُورًا رَّحِيمًا﴾ [النساء، آية ٢٣].

تحديد المحرم الزواج منهن من غير ذي القربى. قال تعالى:

- ﴿وَلَا تَنكِحُوا ٱلْمُشْرِكَٰتِ حَتَّىٰ يُؤْمِنَّ وَلَأَمَةٌ مُّؤْمِنَةٌ خَيْرٌ مِّن مُّشْرِكَةٍ وَلَوْ أَعْجَبَتْكُمْ وَلَا تُنكِحُوا ٱلْمُشْرِكِينَ حَتَّىٰ يُؤْمِنُوا وَلَعَبْدٌ مُّؤْمِنٌ خَيْرٌ مِّن مُّشْرِكٍ وَلَوْ أَعْجَبَكُمْ [البقرة، آية ٢٢١].

تشريع الإسلام الخطبة قبل الزواج. قال تعالى:

- ﴿وَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا عَرَّضْتُم بِهِۦ مِنْ خِطْبَةِ ٱلنِّسَآءِ أَوْ أَكْنَنتُمْ فِىٓ أَنفُسِكُمْ عَلِمَ ٱللَّهُ أَنَّكُمْ سَتَذْكُرُونَهُنَّ وَلَٰكِن لَّا تُوَاعِدُوهُنَّ سِرًّا إِلَّآ أَن تَقُولُوا قَوْلًا مَّعْرُوفًا وَلَا تَعْزِمُوا عُقْدَةَ ٱلنِّكَاحِ حَتَّىٰ يَبْلُغَ ٱلْكِتَٰبُ أَجَلَهُۥ﴾ [البقرة، آية ٢٣٥].

تخصيص الإسلام للنساء صداقا. قال تعالى:

- ﴿وَءَاتُوا ٱلنِّسَآءَ صَدُقَٰتِهِنَّ نِحْلَةً فَإِن طِبْنَ لَكُمْ عَن شَىْءٍ مِّنْهُ نَفْسًا فَكُلُوهُ هَنِيٓـًٔا مَّرِيٓـًٔا﴾ [النساء، آية ٤].

نَهْي الإسلام عن إرث النساء كرها وعن عضلهن. قال تعالى:

- ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا لَا يَحِلُّ لَكُمْ أَن تَرِثُوا ٱلنِّسَآءَ كَرْهًا وَلَا تَعْضُلُوهُنَّ لِتَذْهَبُوا بِبَعْضِ مَآ ءَاتَيْتُمُوهُنَّ إِلَّآ أَن يَأْتِينَ بِفَٰحِشَةٍ مُّبَيِّنَةٍ﴾ [النساء، آية ١٩].

تحديد القرآن الكريم الهدف من الزواج. قال تعالى:
- ﴿وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الروم، آية ٢١].

تحديد المعاشرة بين الزوجين. قال تعالى:
- ﴿وَعَاشِرُوهُنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ ۚ﴾ [النساء، آية ١٩].

حماية الزواج بالعفة. قال تعالى:
- ﴿وَٱلَّذِينَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَٰفِظُونَ إِلَّا عَلَىٰٓ أَزْوَٰجِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَٰنُهُمْ فَإِنَّهُمْ غَيْرُ مَلُومِينَ﴾ [المؤمنون، الآيتان ٥-٦].

حماية المرأة بالحجاب. قال تعالى:
- ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِىُّ قُل لِّأَزْوَٰجِكَ وَبَنَاتِكَ وَنِسَآءِ ٱلْمُؤْمِنِينَ يُدْنِينَ عَلَيْهِنَّ مِن جَلَٰبِيبِهِنَّ ۚ ذَٰلِكَ أَدْنَىٰٓ أَن يُعْرَفْنَ فَلَا يُؤْذَيْنَ ۗ وَكَانَ ٱللَّهُ غَفُورًا رَّحِيمًا﴾ [الأحزاب، آية ٥٩].

تحريم الفحش والزنا. قال تعالى:
﴿وَٱلَّٰتِى يَأْتِينَ ٱلْفَٰحِشَةَ مِن نِّسَآئِكُمْ فَٱسْتَشْهِدُوا۟ عَلَيْهِنَّ أَرْبَعَةً مِّنكُمْ ۖ فَإِن شَهِدُوا۟ فَأَمْسِكُوهُنَّ فِى ٱلْبُيُوتِ حَتَّىٰ يَتَوَفَّىٰهُنَّ ٱلْمَوْتُ أَوْ يَجْعَلَ ٱللَّهُ لَهُنَّ سَبِيلًا ۝ وَٱلَّذَانِ يَأْتِيَٰنِهَا مِنكُمْ فَـَٔاذُوهُمَا ۖ فَإِن تَابَا وَأَصْلَحَا فَأَعْرِضُوا۟ عَنْهُمَآ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ تَوَّابًا رَّحِيمًا﴾
[النساء، الآيتان ١٥-١٦].
- ﴿وَلَا تَقْرَبُوا۟ ٱلزِّنَىٰٓ ۖ إِنَّهُۥ كَانَ فَٰحِشَةً وَسَآءَ سَبِيلًا﴾ [الإسراء، آية ٣٢].

إتيان النساء من حيث أمر الله. قال تعالى:
- ﴿نِسَآؤُكُمْ حَرْثٌ لَّكُمْ فَأْتُوا۟ حَرْثَكُمْ أَنَّىٰ شِئْتُمْ ۖ﴾ [البقرة، آية ٢٢٣].

تحريم الإسلام إتيان النساء في المحيض. قال تعالى:
- ﴿ وَيَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلْمَحِيضِ ۖ قُلْ هُوَ أَذًى فَٱعْتَزِلُوا۟ ٱلنِّسَآءَ فِى ٱلْمَحِيضِ ۖ وَلَا تَقْرَبُوهُنَّ حَتَّىٰ يَطْهُرْنَ ۖ ﴾ [البقرة، آية ٢٢٢].

- نهي الإسلام عن الشذوذ الجنسي. قال تعالى:
- ﴿ أَتَأْتُونَ ٱلذُّكْرَانَ مِنَ ٱلْعَٰلَمِينَ . وَتَذَرُونَ مَا خَلَقَ لَكُمْ رَبُّكُم مِّنْ أَزْوَٰجِكُم ۚ بَلْ أَنتُمْ قَوْمٌ عَادُونَ ﴾ [الشعراء، الآيتان ١٦٥-١٦٦].

- دعوة النساء القواعد لأن يستعففن. قال تعالى:
- ﴿ وَٱلْقَوَٰعِدُ مِنَ ٱلنِّسَآءِ ٱلَّٰتِى لَا يَرْجُونَ نِكَاحًا فَلَيْسَ عَلَيْهِنَّ جُنَاحٌ أَن يَضَعْنَ ثِيَابَهُنَّ غَيْرَ مُتَبَرِّجَٰتٍۭ بِزِينَةٍ ۖ وَأَن يَسْتَعْفِفْنَ خَيْرٌ لَّهُنَّ ۗ ﴾ [النور، آية ٦٠].

دعوة غير القادر على الزواج لأن يعف. قال تعالى:
- ﴿ وَلْيَسْتَعْفِفِ ٱلَّذِينَ لَا يَجِدُونَ نِكَاحًا حَتَّىٰ يُغْنِيَهُمُ ٱللَّهُ مِن فَضْلِهِۦ ﴾ [النور، آية ٣٣].

- الغيرة والحمية والأنفة عند رؤية أو سماع ما لا ينبغي. قال تعالى:
- ﴿ قُوٓا۟ أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلْحِجَارَةُ ﴾ [التحريم، آية ٦].

تحريم أعراض الناس. قال تعالى:
- ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ يُحِبُّونَ أَن تَشِيعَ ٱلْفَٰحِشَةُ فِى ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْءَاخِرَةِ ۚ [النور، آية ١٢].

نهي الإسلام عن إكراه الإماء على البغاء. قال تعالى:
- ﴿ وَلَا تُكْرِهُوا۟ فَتَيَٰتِكُمْ عَلَى ٱلْبِغَآءِ إِنْ أَرَدْنَ تَحَصُّنًا ﴾ [النور، آية ٣٣].

تحديد إجراءات معالجة النشوز والشقاق. قال تعالى:

- ﴿وَٱلَّٰتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَٱهۡجُرُوهُنَّ فِي ٱلۡمَضَاجِعِ وَٱضۡرِبُوهُنَّۖ فَإِنۡ أَطَعۡنَكُمۡ فَلَا تَبۡغُواْ عَلَيۡهِنَّ سَبِيلًاۗ﴾ [النساء، آية ٣٤].

- ﴿وَإِنۡ خِفۡتُمۡ شِقَاقَ بَيۡنِهِمَا فَٱبۡعَثُواْ حَكَمٗا مِّنۡ أَهۡلِهِۦ وَحَكَمٗا مِّنۡ أَهۡلِهَآ إِن يُرِيدَآ إِصۡلَٰحٗا﴾ [النساء، آية ٣٥].

ترخيص الطلاق ولكن بشروط وإجراءات متعددة. قال تعالى:

- ﴿ٱلطَّلَٰقُ مَرَّتَانِۖ فَإِمۡسَاكُۢ بِمَعۡرُوفٍ أَوۡ تَسۡرِيحُۢ بِإِحۡسَٰنٖۗ وَلَا يَحِلُّ لَكُمۡ أَن تَأۡخُذُواْ مِمَّآ ءَاتَيۡتُمُوهُنَّ شَيۡـًٔا إِلَّآ أَن يَخَافَآ أَلَّا يُقِيمَا حُدُودَ ٱللَّهِۖ فَإِنۡ خِفۡتُمۡ أَلَّا يُقِيمَا حُدُودَ ٱللَّهِ فَلَا جُنَاحَ عَلَيۡهِمَا فِيمَا ٱفۡتَدَتۡ بِهِۦۗ﴾ [البقرة، آية ٢٢٩].

فرض العدة على الزوجة المطلقة أو المتوفى زوجها عنها. قال تعالى:

- ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ إِذَا طَلَّقۡتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَطَلِّقُوهُنَّ لِعِدَّتِهِنَّ وَأَحۡصُواْ ٱلۡعِدَّةَۖ﴾ [الطلاق، الآيتان ١-٢].

- ﴿وَٱلَّذِينَ يُتَوَفَّوۡنَ مِنكُمۡ وَيَذَرُونَ أَزۡوَٰجٗا يَتَرَبَّصۡنَ بِأَنفُسِهِنَّ أَرۡبَعَةَ أَشۡهُرٖ وَعَشۡرٗاۖ﴾ [البقرة، آية ٢٣٤].

بيان القرآن الكريم لمراحل النمو. قال تعالى:

- ﴿فَإِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن تُرَابٖ ثُمَّ مِن نُّطۡفَةٖ ثُمَّ مِنۡ عَلَقَةٖ ثُمَّ مِن مُّضۡغَةٖ مُّخَلَّقَةٖ وَغَيۡرِ مُخَلَّقَةٖ لِّنُبَيِّنَ لَكُمۡۚ وَنُقِرُّ فِي ٱلۡأَرۡحَامِ مَا نَشَآءُ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمّٗى ثُمَّ نُخۡرِجُكُمۡ طِفۡلٗا ثُمَّ لِتَبۡلُغُوٓاْ أَشُدَّكُمۡۖ وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّىٰ وَمِنكُم مَّن يُرَدُّ إِلَىٰٓ أَرۡذَلِ ٱلۡعُمُرِ لِكَيۡلَا يَعۡلَمَ مِنۢ بَعۡدِ عِلۡمٖ شَيۡـٔٗاۚ﴾ [الحج، آية ٥].

٤ ـ التربيـــة الأســرية

الأسرة الإسلامية أبوة وأمومة وبنوة وأخوة ورحم. وفيما يلي أهم المبادىء القرآنية التي تنظمها:

تحديد الإسلام حقوق الأولاد والأهلين. قال تعالى:

ـ ﴿قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلۡحِجَارَةُ﴾ [التحريم، آية ٦].

تحديد مدد الرضاع والحمل والفصال. قال تعالى:

ـ ﴿وَٱلۡوَٰلِدَٰتُ يُرۡضِعۡنَ أَوۡلَٰدَهُنَّ حَوۡلَيۡنِ كَامِلَيۡنِۖ لِمَنۡ أَرَادَ أَن يُتِمَّ ٱلرَّضَاعَةَۚ﴾ [البقرة، آية ٢٣٣].

ـ ﴿وَحَمۡلُهُۥ وَفِصَٰلُهُۥ ثَلَٰثُونَ شَهۡرًاۚ﴾ [الأحقاف، آية ١٥].

صلـــة الرحـــم. قال تعالى:

ـ ﴿وَأُوْلُواْ ٱلۡأَرۡحَامِ بَعۡضُهُمۡ أَوۡلَىٰ بِبَعۡضٖ فِي كِتَٰبِ ٱللَّهِۚ﴾ [الأنفال، آية ٧٥].

وصاية الأبناء بالوالدين. قال تعالى:

ـ ﴿وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعۡبُدُوٓاْ إِلَّآ إِيَّاهُ وَبِٱلۡوَٰلِدَيۡنِ إِحۡسَٰنًاۚ﴾ [الإسراء، آية ٢٣].

عدم طاعة الأبناء للآباء والإخوان إن كانوا مشركين بالله. قال تعالى:

ـ ﴿وَإِن جَٰهَدَاكَ عَلَىٰٓ أَن تُشۡرِكَ بِي مَا لَيۡسَ لَكَ بِهِۦ عِلۡمٞ فَلَا تُطِعۡهُمَاۖ وَصَاحِبۡهُمَا فِي ٱلدُّنۡيَا مَعۡرُوفٗاۖ﴾ [لقمان، آية ١٥].

عدم تقليد الآباء والاقتداء بهم إن كانوا من غير المؤمنين. قال تعالى:

ـ ﴿إِنَّهُمۡ أَلۡفَوۡاْ ءَابَآءَهُمۡ ضَآلِّينَ فَهُمۡ عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِمۡ يُهۡرَعُونَ﴾ [الصافات، الآيتان ٦٩ـ٧٠].

تحريم الإسلام قتل الآباء والأمهات لأولادهم خشية الفقر، ووأد البنات. قال تعالـــى:

ـ ﴿وَلَا تَقۡتُلُوٓاْ أَوۡلَٰدَكُمۡ خَشۡيَةَ إِمۡلَٰقٖۖ نَّحۡنُ نَرۡزُقُهُمۡ وَإِيَّاكُمۡۚ إِنَّ قَتۡلَهُمۡ كَانَ خِطۡـٔٗا كَبِيرٗا﴾ [الإسراء، آية ٣١].

- ﴿ وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُم بِالْأُنثَىٰ ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ ۝ يَتَوَارَىٰ مِنَ الْقَوْمِ مِن سُوءِ مَا بُشِّرَ بِهِ ۚ أَيُمْسِكُهُ عَلَىٰ هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُ فِي التُّرَابِ ۗ أَلَا سَاءَ مَا يَحْكُمُونَ ﴾ [النحل، الآيتان ٥٨-٥٩].

نهي الإسلام عن إلحاق نسب الأولاد بالتبني إلى الشخص المتبني. قال تعالى:

- ﴿ ادْعُوهُمْ لِآبَائِهِمْ هُوَ أَقْسَطُ عِندَ اللَّهِ ۚ فَإِن لَّمْ تَعْلَمُوا آبَاءَهُمْ فَإِخْوَانُكُمْ فِي الدِّينِ ومواليكم﴾ [الأحزاب، آية ٥].

تحديد أحكام الإرث بالنسبة لكل فرد في الأسرة. قال تعالى:

- ﴿ إِنِ امْرُؤٌ هَلَكَ لَيْسَ لَهُ وَلَدٌ وَلَهُ أُخْتٌ فَلَهَا نِصْفُ مَا تَرَكَ ۚ وَهُوَ يَرِثُهَا إِن لَّمْ يَكُن لَّهَا وَلَدٌ ۚ فَإِن كَانَتَا اثْنَتَيْنِ فَلَهُمَا الثُّلُثَانِ مِمَّا تَرَكَ ۚ وَإِن كَانُوا إِخْوَةً رِّجَالًا وَنِسَاءً فَلِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنثَيَيْنِ ۗ ﴾ [النساء، آية ١٧٥].

إشارة الإسلام إلى أن البنين من مظاهر القوة. قال تعالى:

- ﴿ وَأَمْدَدْنَاكُم بِأَمْوَالٍ وَبَنِينَ وَجَعَلْنَاكُمْ أَكْثَرَ نَفِيرًا ﴾ [الإسراء، آية ٦].

تحذيرنا من أن نفتن بالأولاد. قال تعالى:

- ﴿ إِنَّمَا أَمْوَالُكُمْ وَأَوْلَادُكُمْ فِتْنَةٌ ۚ ﴾ [التغابن، آية ١٥].
- ﴿ إِنَّ مِنْ أَزْوَاجِكُمْ وَأَوْلَادِكُمْ عَدُوًّا لَّكُمْ فَاحْذَرُوهُمْ ﴾ [التغابن، آية ١٤].

٥ - التربيــة الصحيــة

وتشتمل على الوقاية والعلاج لأجسامنا ونفوسنا وعقولنا، وتتحدد بالمبادىء القرآنية التاليـة:

وقايـة أجسامنا

الحرص على الطهارة الجسمية بالنظافة. قال تعالى:

- ﴿ إِذَا قُمْتُمْ إِلَى ٱلصَّلَوٰةِ فَٱغْسِلُوا۟ وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى ٱلْمَرَافِقِ وَٱمْسَحُوا۟ بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى ٱلْكَعْبَيْنِ ﴾ [المائدة، آية ٦].

الحرص على أكل الطيبات. قال تعالى:
- ﴿ كُلُوا۟ مِن طَيِّبَٰتِ مَا رَزَقْنَٰكُمْ ﴾ [البقرة، آية ١٧٢].

عدم الإسراف فى الأكل والشراب. قال تعالى:
- ﴿ وَكُلُوا۟ وَٱشْرَبُوا۟ وَلَا تُسْرِفُوٓا۟ ﴾ [الأعراف، آية ٣١].

القيام بالنشاط لما فيه من خير. قال تعالى:
- ﴿ يَٰٓأَبَتِ ٱسْتَـْٔجِرْهُ ۖ إِنَّ خَيْرَ مَنِ ٱسْتَـْٔجَرْتَ ٱلْقَوِىُّ ٱلْأَمِينُ ﴾ [القصص، آية ٢٦].

ركوب الدواب واتخاذها زينة. قال تعالى:
- ﴿ وَٱلْخَيْلَ وَٱلْبِغَالَ وَٱلْحَمِيرَ لِتَرْكَبُوهَا وَزِينَةً ۚ ﴾ [النحل، آية ٨].

النوم لما فيه من راحة. قال تعالى:
- ﴿ وَجَعَلْنَا نَوْمَكُمْ سُبَاتًا وَجَعَلْنَا ٱلَّيْلَ لِبَاسًا وَجَعَلْنَا ٱلنَّهَارَ مَعَاشًا ﴾ [النبأ، آيات ٩-١١].

ضمان رزق المرأة وسكنها. قال تعالى:
- ﴿ أَسْكِنُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ سَكَنتُم مِّن وُجْدِكُمْ وَلَا تُضَآرُّوهُنَّ لِتُضَيِّقُوا۟ عَلَيْهِنَّ ۚ ﴾ [الطلاق، آية ٦].

الوقاية من وراثة الأمراض من الأبوين. قال تعالى:
- ﴿ وَأَنۢبَتَهَا نَبَاتًا حَسَنًا ﴾ [آل عمران، آية ٣٧].

وقايتنا من الأمراض. قال تعالى:
- ﴿ وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ ﴾ [البقرة، آية ١٩٥].

رضاعة الطفل وتغذيته. قال تعالى:
- ﴿وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ﴾ [البقرة، آية ٢٣٣].

تحريم الخمر لما فيه من أذى. قال تعالى:
- ﴿إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالْأَنصَابُ وَالْأَزْلَامُ رِجْسٌ مِّنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾ [المائدة، آية ٩٠].

التورع في المطاعم والمشارب واجتناب ما لا يحل منها. قال تعالى:
- ﴿حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةُ وَالدَّمُ وَلَحْمُ الْخِنزِيرِ وَمَا أُهِلَّ لِغَيْرِ اللَّهِ بِهِ وَالْمُنْخَنِقَةُ وَالْمَوْقُوذَةُ وَالْمُتَرَدِّيَةُ وَالنَّطِيحَةُ وَمَا أَكَلَ السَّبُعُ إِلَّا مَا ذَكَّيْتُمْ وَمَا ذُبِحَ عَلَى النُّصُبِ وَأَن تَسْتَقْسِمُوا بِالْأَزْلَامِ ذَٰلِكُمْ فِسْقٌ﴾ [المائدة، آية ٣].

تحريم الزنا واللواط. قال تعالى:
- ﴿وَلَا تَقْرَبُوا الزِّنَىٰ إِنَّهُ كَانَ فَاحِشَةً وَسَاءَ سَبِيلًا ﴾ [الإسراء، آية ٣٢].
- ﴿وَلَقَدْ رَاوَدُوهُ عَن ضَيْفِهِ فَطَمَسْنَا أَعْيُنَهُمْ فَذُوقُوا عَذَابِي وَنُذُرِ﴾ [القمر، آية ٣٧].

تحريم إتيـان النساء في المحيض. قال تعالى:
- ﴿ وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْمَحِيضِ قُلْ هُوَ أَذًى ﴾ [البقرة، آية ٢٢٢].

وقايـة نفوسـنا

الحرص على الإيمـان. قال تعالى:
- ﴿ الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ ﴾ [الرعد، آية ٢٨].

تجنب المرأة لاسيما الحامل التوترات النفسية. قال تعالى:
- ﴿وَعَاشِرُوهُنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ﴾ [النساء، آية ١٩].

حب الآخرين والانتماء إليهم. قال تعالى:
- ﴿وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَٰنًا وَبِذِى ٱلْقُرْبَىٰ وَٱلْيَتَٰمَىٰ وَٱلْمَسَٰكِينِ وَٱلْجَارِ ذِى ٱلْقُرْبَىٰ وَٱلْجَارِ ٱلْجُنُبِ وَٱلصَّاحِبِ بِٱلْجَنۢبِ وَٱبْنِ ٱلسَّبِيلِ وَمَا مَلَكَتْ أَيْمَٰنُكُمْ﴾ [النساء، آية ٣٦].

وقاية عقولنا

تعقل آيات الله. قال تعالى:
- ﴿كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلْءَايَٰتِ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [الروم، آية ٢٨].

اتباع القوم بالعمل. قال تعالى:
- ﴿أَتَأْمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ وَأَنتُمْ تَتْلُونَ ٱلْكِتَٰبَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ [البقرة، آية ٤٤].

علاج أجسامنا

استخدام الثمرات لعلاج أجسامنا. قال تعالى:
- ﴿ثُمَّ كُلِى مِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِ فَٱسْلُكِى سُبُلَ رَبِّكِ ذُلُلًا يَخْرُجُ مِنۢ بُطُونِهَا شَرَابٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَٰنُهُۥ فِيهِ شِفَآءٌ لِّلنَّاسِ﴾ [النحل، آية ٦٩].

الصيام. قال تعالى:
- ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ كُتِبَ عَلَيْكُمُ ٱلصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ [البقرة، آية ١٨٣].

علاج نفوسنا

عدم الشرك بالله. قال تعالى:

- ﴿وَمَن يُشْرِكْ بِٱللَّهِ فَكَأَنَّمَا خَرَّ مِنَ ٱلسَّمَآءِ فَتَخْطَفُهُ ٱلطَّيْرُ أَوْ تَهْوِى بِهِ ٱلرِّيحُ فِى مَكَانٍ سَحِيقٍ﴾ [الحج، آية ٣١].

تجنب الخوف. قال تعالى:

- ﴿فَلَا تَخَافُوهُمْ وَخَافُونِ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ﴾ [آل عمران، آية ١٧٥].

تجنب الضعف. قال تعالى:

- ﴿قَالُوا۟ فِيمَ كُنتُمْ ۖ قَالُوا۟ كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِى ٱلْأَرْضِ ۚ قَالُوٓا۟ أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ ٱللَّهِ وَٰسِعَةً فَتُهَاجِرُوا۟ فِيهَا ۚ﴾ [النساء، آية ٩٧].

تجنب التشاؤم. قال تعالى:

- ﴿ٱجْتَنِبُوا۟ كَثِيرًا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ ٱلظَّنِّ إِثْمٌ ۖ﴾ [الحجرات، آية ١٢].

الدعوة إلى التفاؤل. قال تعالى:

- ﴿وَٱلْأَنْعَٰمَ خَلَقَهَا ۗ لَكُمْ فِيهَا دِفْءٌ وَمَنَٰفِعُ وَمِنْهَا تَأْكُلُونَ وَلَكُمْ فِيهَا جَمَالٌ حِينَ تُرِيحُونَ وَحِينَ تَسْرَحُونَ﴾ [النحل، الآيتان ٥-٦].

الدعوة إلى الخير. قال تعالى:

- ﴿وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى ٱلْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ ۚ﴾ [آل عمران، آية ١٤].

عـلاج عقولنا

الحمد لله وشكره. قال تعالى:

- ﴿قُلِ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ ۚ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ﴾ [العنكبوت، آية ٦٣].

أخذ العبرة من الأمثال التي يضربها الله تعالى: قال تعالى:

- ﴿ وَتِلْكَ ٱلْأَمْثَٰلُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ ۖ وَمَا يَعْقِلُهَآ إِلَّا ٱلْعَٰلِمُونَ ﴾ [العنكبوت، آية ٤٣].

العمل للحياة الآخرة. قال تعالى:

- ﴿ وَلَلدَّارُ ٱلْءَاخِرَةُ خَيْرٌ لِّلَّذِينَ يَتَّقُونَ ۗ أَفَلَا تَعْقِلُونَ ﴾ [الأنعام، آية ٣٢].

٦ - التربية البيئية

تشتمل على وقاية وصيانة البيئة المادية والروحية بشقيها الإنساني والطبيعي. وفيما يلي المبادىء القرآنية التي تنظمها:

وقاية البيئة المادية

البدء بأنفسنا دائما. قال تعالى:

- ﴿ أَتَأْمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ ﴾ [البقرة، آية ٤٤].

التواضع والتحدث برفق. قال تعالى:

- ﴿ وَٱقْصِدْ فِى مَشْيِكَ وَٱغْضُضْ مِن صَوْتِكَ ۚ إِنَّ أَنكَرَ ٱلْأَصْوَٰتِ لَصَوْتُ ٱلْحَمِيرِ ﴾ [لقمان، آية ١٩].

الاستمتاع بخيرات الدنيا. قال تعالى:

- ﴿ هُوَ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ ذَلُولًا فَٱمْشُوا۟ فِى مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا۟ مِن رِّزْقِهِۦ ۖ وَإِلَيْهِ ٱلنُّشُورُ ﴾ [الملك، آية ١٥].

عدم الإفساد في الأرض. قال تعالى:

- ﴿ ظَهَرَ ٱلْفَسَادُ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِى ٱلنَّاسِ لِيُذِيقَهُم بَعْضَ ٱلَّذِى عَمِلُوا۟ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ ﴾ [الروم، آية ٤١].

عدم قتل الصيد في الأشهر الحرم وأحل لنا صيد البحر. قال تعالى:
- ﴿ أُحِلَّ لَكُمْ صَيْدُ ٱلْبَحْرِ وَطَعَامُهُۥ مَتَٰعًا لَّكُمْ وَلِلسَّيَّارَةِ ۖ وَحُرِّمَ عَلَيْكُمْ صَيْدُ ٱلْبَرِّ مَا دُمْتُمْ حُرُمًا ﴾ [المائدة، آية ٩٦].

جعل كل بناء قائما على التقوى. قال تعالى:
﴿ أَفَمَنْ أَسَّسَ بُنْيَٰنَهُۥ عَلَىٰ تَقْوَىٰ مِنَ ٱللَّهِ وَرِضْوَٰنٍ خَيْرٌ أَم مَّنْ أَسَّسَ بُنْيَٰنَهُۥ عَلَىٰ شَفَا جُرُفٍ هَارٍ فَٱنْهَارَ بِهِۦ فِى نَارِ جَهَنَّمَ ﴾ [التوبة، آية ١١٠].

وقاية البيئة النفسية للإنسان

ربط القول بالعمل. قال تعالى:
- ﴿ لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ كَبُرَ مَقْتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُوا۟ مَا لَا تَفْعَلُونَ ﴾ [الصف، الآيتان ٢-٣].

ترك الآثام ظاهرها وباطنها. قال تعالى:
- ﴿ وَذَرُوا۟ ظَٰهِرَ ٱلْإِثْمِ وَبَاطِنَهُۥٓ ﴾ [الأنعام، آية ١٢٠].

درء الحسنات بالسيئات. قال تعالى:
- ﴿ وَيَدْرَءُونَ بِٱلْحَسَنَةِ ٱلسَّيِّئَةَ أُو۟لَٰٓئِكَ لَهُمْ عُقْبَى ٱلدَّارِ ﴾ [الرعد، آية ٢٢].

تجنب قول الزور واللغو. قال تعالى:
- ﴿ وَٱلَّذِينَ لَا يَشْهَدُونَ ٱلزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا۟ بِٱللَّغْوِ مَرُّوا۟ كِرَامًا ﴾ [الفرقان، آية ٧٢].

تجنب الكفر. قال تعالى:
- ﴿ إِنَّ شَرَّ ٱلدَّوَآبِّ عِندَ ٱللَّهِ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ فَهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ ﴾ [الأنفال، آية ٥٥].

تجنب السحر والحسد. قال تعالى:

- ﴿ قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ ٱلْفَلَقِ مِن شَرِّ مَا خَلَقَ وَمِن شَرِّ غَاسِقٍ إِذَا وَقَبَ وَمِن شَرِّ ٱلنَّفَّٰثَٰتِ فِى ٱلْعُقَدِ وَمِن شَرِّ حَاسِدٍ إِذَا حَسَدَ ﴾ [الفلق، الآيات ١-٥].

عدم الظلم والبغي. قال تعالى:

- ﴿ إِنَّمَا ٱلسَّبِيلُ عَلَى ٱلَّذِينَ يَظْلِمُونَ ٱلنَّاسَ وَيَبْغُونَ فِى ٱلْأَرْضِ بِغَيْرِ ٱلْحَقِّ ۚ أُو۟لَٰٓئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴾ [الشورى، آية ٤٢].

عدم منع الناس من عبادة الله. قال تعالى:

- ﴿ وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّن مَّنَعَ مَسَٰجِدَ ٱللَّهِ أَن يُذْكَرَ فِيهَا ٱسْمُهُۥ وَسَعَىٰ فِى خَرَابِهَآ ﴾ [البقرة، آية ١١٤].

عدم تقليد الآباء بما يعملون من فواحش. قال تعالى:

- ﴿ وَإِذَا فَعَلُوا۟ فَٰحِشَةً قَالُوا۟ وَجَدْنَا عَلَيْهَآ ءَابَآءَنَا وَٱللَّهُ أَمَرَنَا بِهَا ۗ قُلْ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَأْمُرُ بِٱلْفَحْشَآءِ ۖ أَتَقُولُونَ عَلَى ٱللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴾ [الأعراف، آية ٢٨].

دعوة الله في السراء والضراء. قال تعالى:

- ﴿ وَإِذَا غَشِيَهُم مَّوْجٌ كَٱلظُّلَلِ دَعَوُا۟ ٱللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ ٱلدِّينَ فَلَمَّا نَجَّىٰهُمْ إِلَى ٱلْبَرِّ فَمِنْهُم مُّقْتَصِدٌ ۚ وَمَا يَجْحَدُ بِـَٔايَٰتِنَآ إِلَّا كُلُّ خَتَّارٍ كَفُورٍ ﴾ [لقمان، آية ٣٢].

الخطأ غير المتعمد لا مؤاخذة عليه. قال تعالى:

- ﴿ وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَآ أَخْطَأْتُم بِهِۦ وَلَٰكِن مَّا تَعَمَّدَتْ قُلُوبُكُمْ ۚ وَكَانَ ٱللَّهُ غَفُورًا رَّحِيمًا ﴾ [الأحزاب، آية ٥].

٧ ـ التربية الاستهلاكية

وتشتمل على الحض على الإنفاق في أوجه الخير والامتناع عن سوء الإنفاق.

الإنفاق في أوجه الخير

إقراض الله تعالى إقراضًا حسنا والإنفاق في سبيله. قال تعالى:

- ﴿ لَن تَنَالُوا۟ ٱلْبِرَّ حَتَّىٰ تُنفِقُوا۟ مِمَّا تُحِبُّونَ ﴾ [آل عمران، آية ٩٢].

الزهد وقصر الأمل. قال تعالى:

- ﴿ فَهَلْ يَنظُرُونَ إِلَّا ٱلسَّاعَةَ أَن تَأْتِيَهُم بَغْتَةً فَقَدْ جَآءَ أَشْرَاطُهَا ﴾ [محمد، آية ١٨].

النهي عن سوء الإنفاق

تجنب الإنفاق في غير سبيل الله تعالى. قال تعالى:

- ﴿ مَثَلُ مَا يُنفِقُونَ فِى هَٰذِهِ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا كَمَثَلِ رِيحٍ فِيهَا صِرٌّ أَصَابَتْ حَرْثَ قَوْمٍ ظَلَمُوٓا۟ أَنفُسَهُمْ فَأَهْلَكَتْهُ ﴾ [آل عمران، آية ١١٧].

تجنب عدم إيفاء الكيل والميزان. قال تعالى:

- ﴿ أَوْفُوا۟ ٱلْكَيْلَ وَلَا تَكُونُوا۟ مِنَ ٱلْمُخْسِرِينَ ﴾ [الشعراء، الآيتان ١٨١-١٨٢].

عدم المن عند الإنفاق. قال تعالى:

- ﴿ ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَٰلَهُمْ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ ثُمَّ لَا يُتْبِعُونَ مَآ أَنفَقُوا۟ مَنًّا وَلَآ أَذًى ﴾ [البقرة، آية ٢٦٢].

عدم البخل. قال تعالى:

- ﴿ يَبْخَلُونَ وَيَأْمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلْبُخْلِ ﴾ [النساء، آية ٣٧].

عدم الإسراف. قال تعالى:

- ﴿ وَءَاتُوا۟ حَقَّهُۥ يَوْمَ حَصَادِهِۦ وَلَا تُسْرِفُوٓا۟ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلْمُسْرِفِينَ ﴾ [الأنعام، آية ١٤١].

قبض اليد عن أموال الناس. قال تعالى:

- ﴿ لَا تَأْكُلُوٓا۟ أَمْوَٰلَكُم بَيْنَكُم بِٱلْبَٰطِلِ ﴾ [النساء، آية ٢٩].

تحريـم الربـا. قال تعالى:
- ﴿ٱلَّذِينَ يَأْكُلُونَ ٱلرِّبَوٰاْ لَا يَقُومُونَ إِلَّا كَمَا يَقُومُ ٱلَّذِى يَتَخَبَّطُهُ ٱلشَّيْطَٰنُ مِنَ ٱلْمَسِّ﴾ [البقرة، آيـة ٢٧٥].

عدم الكفـر بنعمـة الله تعالى. قال تعالى:
- ﴿وَضَرَبَ ٱللَّهُ مَثَلًا قَرْيَةً كَانَتْ ءَامِنَةً مُّطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَدًا مِّن كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ ٱللَّهِ فَأَذَٰقَهَا ٱللَّهُ لِبَاسَ ٱلْجُوعِ وَٱلْخَوْفِ بِمَا كَانُواْ يَصْنَعُونَ﴾ [النحل، آية ١١٢].

٨ ـ التربيـة السـياسـية

وهي إدارة شؤون المسلمين وسياستهم، وفيما يلي المبادىء القرآنية التي تنظم ذلك:

الاتحـاد والاعتصـام بحبل الله تعالى. قال تعالى:
- ﴿وَٱعْتَصِمُواْ بِحَبْلِ ٱللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُواْ وَٱذْكُرُواْ نِعْمَتَ ٱللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنتُمْ أَعْدَآءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُم بِنِعْمَتِهِۦٓ إِخْوَٰنًا وَكُنتُمْ عَلَىٰ شَفَا حُفْرَةٍ مِّنَ ٱلنَّارِ فَأَنقَذَكُم مِّنْهَا كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمْ ءَايَٰتِهِۦ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ﴾ [آل عمران، آية ١٠٣].

الحكم بين الناس بالعـدل. قال تعالى:
- ﴿وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحْكُمُواْ بِٱلْعَدْلِ﴾ [النساء، آية ٥٨].

اتباع الشورى في الحياة والحكم. قال تعالى:
- ﴿فَٱعْفُ عَنْهُمْ وَٱسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِى ٱلْأَمْرِ﴾ [آل عمران، آية ١٥٩].

الدعـوة إلى السـلم. قال تعالى:
- ﴿وَإِن جَنَحُواْ لِلسَّلْمِ فَٱجْنَحْ لَهَا وَتَوَكَّلْ عَلَى ٱللَّهِ﴾ [الأنفال، آية ٦١].

الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. قال تعالى:

- ﴿ وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴾ [آل عمران، آية ١٠٤].

البراءة من المشركين. قال تعالى:

- ﴿ أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ فَإِن تُبْتُمْ فَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ وَإِن تَوَلَّيْتُمْ فَاعْلَمُوا أَنَّكُمْ غَيْرُ مُعْجِزِي اللَّهِ وَبَشِّرِ الَّذِينَ كَفَرُوا بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ﴾ [التوبة، آية ٣].

٩ ـ التربية الجهادية

تقوم على الإعداد الروحي، والإعداد النفسي، والإعداد العسكري، وإعداد القادة.

الإعداد الروحي

فرض الجهاد على المسلمين. قال تعالى:

- ﴿ كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ وَهُوَ كُرْهٌ لَّكُمْ وَعَسَىٰ أَن تَكْرَهُوا شَيْئًا وَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ وَعَسَىٰ أَن تُحِبُّوا شَيْئًا وَهُوَ شَرٌّ لَّكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴾ [البقرة، آية ٢١٦].

الإعداد النفسي

عدم الخوف من الموت في الجهاد. قال تعالى:

- ﴿ أَيْنَمَا تَكُونُوا يُدْرِككُّمُ الْمَوْتُ وَلَوْ كُنتُمْ فِي بُرُوجٍ مُّشَيَّدَةٍ ﴾ [آل عمران، آية ٧٨].

حث المظلوم على القتال. قال تعالى:

- ﴿ أُذِنَ لِلَّذِينَ يُقَاتَلُونَ بِأَنَّهُمْ ظُلِمُوا وَإِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ نَصْرِهِمْ لَقَدِيرٌ الَّذِينَ أُخْرِجُوا مِن دِيَارِهِم بِغَيْرِ حَقٍّ إِلَّا أَن يَقُولُوا رَبُّنَا اللَّهُ ﴾ [الحج، الآيتان ٣٩-٤٠].

الشعور بالعلو والعزة. قال تعالى:

- ﴿وَلَا تَهِنُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَنتُمُ الْأَعْلَوْنَ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ﴾ [آل عمران، آية ١٣٩].

الثبات للعدو وترك الفرار. قال تعالى:
- ﴿إِذَا لَقِيتُمْ فِئَةً فَاثْبُتُوا﴾ [الأنفال، آية ٤٥].

عدم الضعف والاستكانة أمام الأعداء. قال تعالى:
- ﴿وَكَأَيِّن مِّن نَّبِيٍّ قَاتَلَ مَعَهُ رِبِّيُّونَ كَثِيرٌ فَمَا وَهَنُوا لِمَا أَصَابَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَمَا ضَعُفُوا وَمَا اسْتَكَانُوا وَاللَّهُ يُحِبُّ الصَّابِرِينَ﴾ [آل عمران، آية ١٤٦].

المرابطة في سبيل الله عز وجل. قال تعالى:
- ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اصْبِرُوا وَصَابِرُوا وَرَابِطُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾ [آل عمران، آية ٢٠٠].

الإعداد العسكري

الإعداد للحرب عدتها. قال تعالى:
- ﴿وَأَعِدُّوا لَهُم مَّا اسْتَطَعْتُم مِّن قُوَّةٍ وَمِن رِّبَاطِ الْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِ عَدُوَّ اللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ وَآخَرِينَ مِن دُونِهِمْ لَا تَعْلَمُونَهُمُ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ﴾ [الأنفال، اية ٦٠].

وحدة الصف في القتال. قال تعالى:
- ﴿إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِهِ صَفًّا كَأَنَّهُم بُنْيَانٌ مَّرْصُوصٌ﴾ [الصف، آية ٤].

نفور المؤمنين كافة لقتال المشركين. قال تعالى:
- ﴿وَقَاتِلُوا الْمُشْرِكِينَ كَافَّةً كَمَا يُقَاتِلُونَكُمْ كَافَّةً وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ﴾ [التوبة، آية ٣٦].

التصدي لمن يقاتل المسلمين. قال تعالى:
- ﴿وَقَٰتِلُواْ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ ٱلَّذِينَ يُقَٰتِلُونَكُمْ وَلَا تَعْتَدُوٓاْ﴾ [البقرة، آية ١٩٠].

الحذر من غدر الأعداء وقت القتال. قال تعالى:
- ﴿وَدَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لَوْ تَغْفُلُونَ عَنْ أَسْلِحَتِكُمْ وَأَمْتِعَتِكُمْ فَيَمِيلُونَ عَلَيْكُم مَّيْلَةً وَٰحِدَةً﴾ [النساء، آية ١٠].

البدء بالعدو القريب وقت القتال. قال تعالى:
- ﴿قَٰتِلُواْ ٱلَّذِينَ يَلُونَكُم مِّنَ ٱلْكُفَّارِ وَلْيَجِدُواْ فِيكُمْ غِلْظَةً﴾ [التوبة، آية ١٢٣].

مباعدة الكفار والمنافقين والغلظة عليهم. قال تعالى:
- ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ جَٰهِدِ ٱلْكُفَّارَ وَٱلْمُنَٰفِقِينَ وَٱغْلُظْ عَلَيْهِمْ﴾ [التوبة، آية ٧٣].

تجنب الخائنين. قال تعالى:
- ﴿وَلَا تَكُن لِّلْخَآئِنِينَ خَصِيمًا﴾ [النساء، آية ١٠٥].

عدم موالاة عدو الله. قال تعالى:
- ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَتَّخِذُواْ عَدُوِّي وَعَدُوَّكُمْ أَوْلِيَآءَ تُلْقُونَ إِلَيْهِم بِٱلْمَوَدَّةِ﴾ [الممتحنة، آية ١].

عدم موالاة اليهود والنصارى. قال تعالى:
- ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَتَّخِذُواْ ٱلْيَهُودَ وَٱلنَّصَٰرَىٰٓ أَوْلِيَآءَ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَآءُ بَعْضٍ وَمَن يَتَوَلَّهُم مِّنكُمْ فَإِنَّهُۥ مِنْهُمْ﴾ [المائدة، آية ٥١].
- ﴿لَتَجِدَنَّ أَشَدَّ ٱلنَّاسِ عَدَٰوَةً لِّلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱلْيَهُودَ وَٱلَّذِينَ أَشْرَكُواْ﴾ [المائدة، آية ٨٢].

القيــادة

طاعــة أولي الأمر ولا طاعة للمخلوق في معصية الخالق. قال تعالى:

- ﴿ أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنكُمْ ﴾ [النساء، آية ٥٩].

الاعتداء والعقاب بالمثل. قال تعالى:

- ﴿ وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُوا بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُم بِهِ ﴾ [النحل، آية ١٢٦].
- ﴿ فَمَنِ اعْتَدَىٰ عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَىٰ عَلَيْكُمْ ﴾ [البقرة، آية ١٩٤].

الشـدة على الكفار والمنافقين والرحمة على الأخوة المؤمنين. قال تعالى:

- ﴿ مُّحَمَّدٌ رَّسُولُ اللَّهِ وَالَّذِينَ مَعَهُ أَشِدَّاءُ عَلَى الْكُفَّارِ رُحَمَاءُ بَيْنَهُمْ ﴾ [الفتح، آية ٢٩].

تخصيص الخمس من الغنائم للإمام وعماله. قال تعالى:

- ﴿ وَاعْلَمُوا أَنَّمَا غَنِمْتُم مِّن شَيْءٍ فَأَنَّ لِلَّهِ خُمُسَهُ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ ﴾ [الأنفال، آية ٤١].

١٠ ـ التربيــة الترويحيــة

وتشتمل على عدم نسيان نصيبنا من الدنيا بعد الإعداد للحياة الأخرى بتحريم ما يحول دون ذلك. والمبادىء القرآنيـة تنظم هذه التربية:

عــدم نسيان نصيبنا من الدنيا. قال تعالى:

- ﴿ وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا ﴾ [القصص، آية ٧٧].

تحريم الملاعـب والملاهي المخالفة للشريعة. قال تعالى:

- ﴿ وَإِذَا رَأَوْا تِجَارَةً أَوْ لَهْوًا انفَضُّوا إِلَيْهَا وَتَرَكُوكَ قَائِمًا قُلْ مَا عِندَ اللَّهِ خَيْرٌ مِّنَ اللَّهْوِ وَمِنَ التِّجَارَةِ ﴾ [الجمعة، آية ١١].

تحريم الخمر والميسر والأنصاب والأزلام. قال تعالى:
﴿ إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالْأَنصَابُ وَالْأَزْلَامُ رِجْسٌ مِّنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾ [المائدة، آية ٩٠].

النجوى بين الناس بالبر. قال تعالى:
- ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَنَاجَيْتُمْ فَلَا تَتَنَاجَوْا بِالْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَمَعْصِيَتِ الرَّسُولِ وَتَنَاجَوْا بِالْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ ﴾ [المجادلة، آية ٩].

النهي عن لهو الحديث الذي يضل عن سبيل الله. قال تعالى:
- ﴿ وَمِنَ النَّاسِ مَن يَشْتَرِي لَهْوَ الْحَدِيثِ لِيُضِلَّ عَن سَبِيلِ اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَيَتَّخِذَهَا هُزُوًا أُولَٰئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ مُّهِينٌ ﴾ [لقمان، آية ٦].

١١ ـ التربيـــة الجماليـــة

وتشتمل على الخلق الحسن بدءًا ومن ثم تجميل جوانب السلوك الظاهر والباطن. وفيما يلي المبادىء القرآنية التي تنظم ذلك.

كل ما خلق الله فهو حسن. قال تعالى:
- ﴿ وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ وَرَزَقَكُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ ﴾ [غافر، آية ٦٤].
- ﴿ وَالْأَرْضَ مَدَدْنَاهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنبَتْنَا فِيهَا مِن كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ ﴾ [ق، آية ٧].
- ﴿ أَفَلَمْ يَنظُرُوا إِلَى السَّمَاءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَاهَا وَزَيَّنَّاهَا ﴾ [ق، آية ٦].
- ﴿ وَالْخَيْلَ وَالْبِغَالَ وَالْحَمِيرَ لِتَرْكَبُوهَا وَزِينَةً ﴾ [النحل، آية ٨].
- ﴿ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ ﴾ [النمل، آية ٨٨].

الزينـــة للمسلمين محللة. قال تعالى:
- ﴿ قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ ﴾ [الأعراف، آية ٣٢].

ضرورة أكل الحلال. قال تعالى:
- ﴿فَكُلُوا۟ مِمَّا رَزَقَكُمُ ٱللَّهُ حَلَٰلًا طَيِّبًا وَٱشْكُرُوا۟ نِعْمَتَ ٱللَّهِ﴾ [النحل، آية ١١٤].

القول الحسن. قال تعالى:
- ﴿وَقُل لِّعِبَادِى يَقُولُوا۟ ٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ﴾ [الإسراء، آية ٥٣].

العمل الحسن. قال تعالى:
- ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلرُّسُلُ كُلُوا۟ مِنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَٱعْمَلُوا۟ صَٰلِحًا إِنِّى بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ﴾ [المؤمنون، آية ٥١].

التحية الحسنة. قال تعالى:
- ﴿وَإِذَا حُيِّيتُم بِتَحِيَّةٍ فَحَيُّوا۟ بِأَحْسَنَ مِنْهَآ أَوْ رُدُّوهَآ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ حَسِيبًا﴾ [النساء، آية ٨٦].

السلوك الحسن. قال تعالى:
- ﴿وَلَا تَمْشِ فِى ٱلْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّكَ لَن تَخْرِقَ ٱلْأَرْضَ وَلَن تَبْلُغَ ٱلْجِبَالَ طُولًا﴾ [الإسراء، آية ٣٧].

الصوت الحسن. قال تعالى:
- ﴿وَٱغْضُضْ مِن صَوْتِكَ إِنَّ أَنكَرَ ٱلْأَصْوَٰتِ لَصَوْتُ ٱلْحَمِيرِ﴾ [لقمان، آية ١٩].

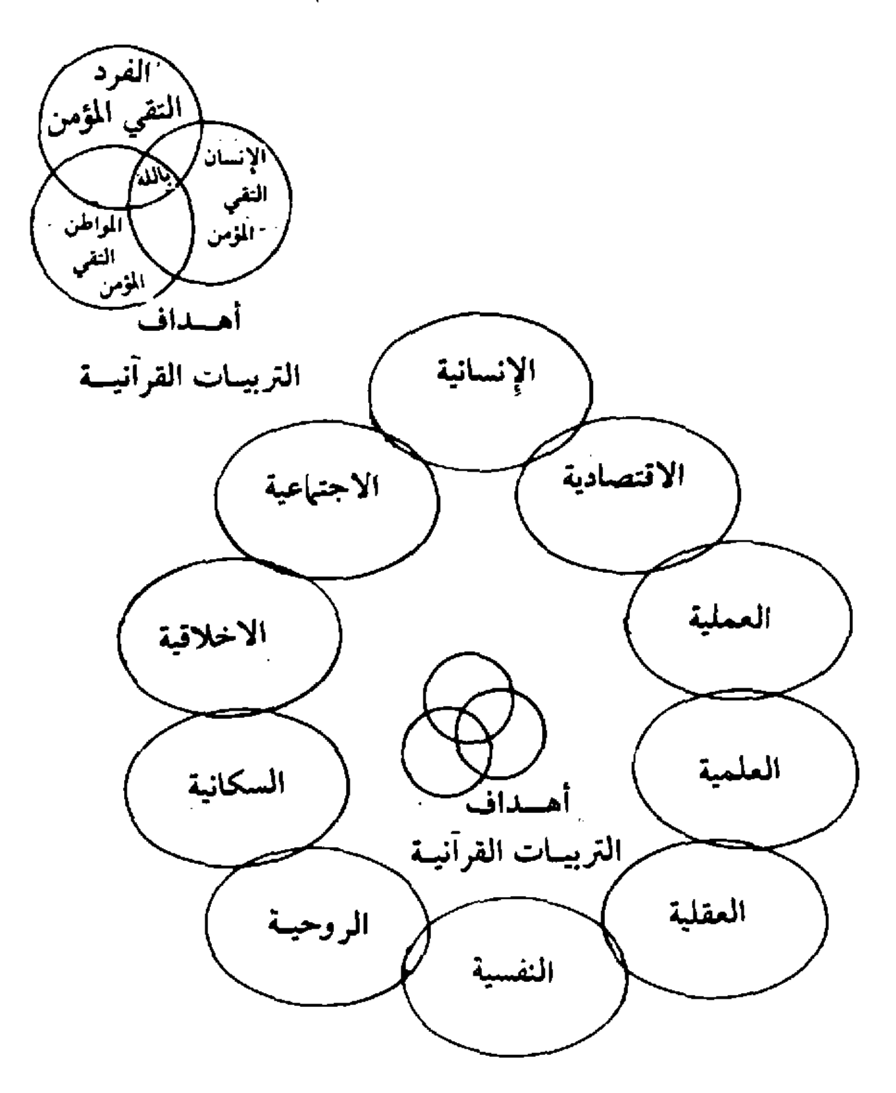
تجميل الباطن. قال تعالى:
- ﴿قُلْ إِنَّمَا حَرَّمَ رَبِّىَ ٱلْفَوَٰحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ﴾ [الأعراف، آية ٣٣].

ابتكار مشروعات جديدة والتسارع في ذلك. قال تعالى:
- ﴿أُو۟لَٰٓئِكَ يُسَٰرِعُونَ فِى ٱلْخَيْرَٰتِ وَهُمْ لَهَا سَٰبِقُونَ﴾ [المؤمنون، آية ٦١].

التوصيات

في ضوء هذه الدراسة وبعد الإجابة عن أسئلتها الثلاثة، يوصي الباحث بما يلي:

١ - استخلاص المبادىء القرآنية التي تنظم تربيات أخرى غير التربيات التي تناولتها الدراسة مثل: التربية الإنسانية، والتربية الاجتماعية، والتربية الأخلاقية، والتربية السكانية، والتربية الروحية، والتربية النفسية، والتربية العقلية، والتربية العلمية، والتربية العملية، والتربية الاقتصادية، وربما غيرها (الشكل رقم ٤).



شكل رقم ٤ . تربيات أخرى تحتاج إلى تحديد أهم مبادئها القرآنية

٢ ـ إثراء المبادىء القرآنية التي نظمت كل تربية من التربيات القرآنية التي تناولتها الدراسة.

٣ ـ استخلاص الطرق والوسائل والأنشطة التعليمية والعملية التي تحقق كل تربية من التربيات القرآنية التي تمخضت عنها الدراسة.

٤ ـ تدريس التربيات القرآنية المختلفة في كليات المعلمين وكليات التربية من خلال مقررات مستقلة وجنبا إلى جنب مع مقررات التربية وعلم النفس الأخرى.

٥ ـ توسيع دراسة التربيات القرآنية في ضوء السنة الشريفة والممارسة الحياتية للجماعة الإسلامية الأولى والفكر الإسلامي التربوي في العصور المختلفة.

المراجع

[١] قطب، سيد. *خصائص التصور الإسلامي ومقوماته*. ط٨. بيروت: دار الشروق، ١٩٨٣م.
[٢] الإمام القزويني، أبو المعالي عمر بن عبدالرحمن. *مختصر شعب الإيمان للبيهقي*. ط ٢. بيروت ودمشق: دار ابن كثير، ١٩٨٥م.

The Quranic Education Approach

Tawfiq Marei

Associate Professor and Vice-Dean, College of Education and Arts, Yarmouk University, Irbid, Jordan

Abstract. This study aimed at developing a conceptualization of the Quranic education approach. 'Minhaj' approach in Arabic means the 'clear way.' Islamic education in all respects — faith, word and deed — is embedded in the Holy Quran. To achieve this goal, the study attempted to answer these questions: What were the determinants of Quranic education?; What were the Quranic properties that define the interrelationships between the Quranic educational determinants on the one hand and between them and Quranic education on the other?; What were the educational components of Quranic education and what are their principles?

This study showed that Islamic education in general was confined to two major definitive and characteristic determinants, viz. the truth of divinity and the truth of slavery to Allah as rendered by man, the universe and life. The relationships among these determinants as well as their relation to the components of Quranic education are based on six principles: divinity, stability, comprehensiveness, balance, positiveness, and reality.

Islamic education opts to create the faithful, pious individual. As far as the researcher knows, there are twenty-one educational areas in the Holy Quran, of which the researcher defined the Quranic principles for only eleven areas of them. He quoted a verse or more as evidence of each principle. Those areas were: creed, worship, marrige, the family, health, ecology, consumption, politics, *Jihad*, recreation and aesthetics.



مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ٦٥ ـ ٨٥ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

التبايـن فـي الطبيعـة والفـن

محيي الدين طرابيـــة

أستاذ مساعد، قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. عندما يوجد أي اختلاف أو تفاوت بين عنصرين أو أكثر في صفة مشتركة بينهما، فإن ذلك يعني وجود درجة من درجات التباين بين هذين العنصرين. ولما كانت المظاهر الكونية على اختلاف أشكالها لا تخلو من وجود الفوارق بين مكوناتها. فإن ذلك يشير إلى وجود التباين في كل الوجود، إنه يتضمن كل ما تتسم به المدركات الحسية من صفات.

ويشكل التباين أهمية بالغة في تحقيق عمليات الإدراك الحسي مما يساعد الكائن الحي في تيسير سبل التكيف والتعامل مع متطلبات الحياة.

ولما كان الفن التشكيلي لا يخرج عن كونه فنًا مرئيًا، فإن إدراكنا البصري للعمل الفني لا يختلف عن إدراكنا لأي مجال مرئي آخر، لأن العمل الفني في حقيقته كائن يدرك كغيره من المدركات الأخرى. ولذلك فإن التباين في الفن لا يختلف عن التباين في أي مدرك نتعامل معه في الحياة بمختلف مظاهرها.

وإذا كان التباين في الفن لا يتأتى إلا عن طريق الفنان فهو الذي يسعى إلى تحقيقه فلابد للمهتمين بالفنون التشكيلية من معرفة طبيعة التباين في الفن وأهم الطرق التي يمكن اتباعها لتحقيقه وتوظيفه بشكل جيد في تشكيل ما يبدعون من فن.

مقـدمـــة

خلـق الله الكون بمن فيه فهو خالق كل شيء، ومن عجائب صنعه سبحانه وتعالى أن جعل لكل عنصر من مكونات ذلك الكون شكلاً خاصًا أو هيئة معينة تميزه عن غيره من العناصر

الكـونية الأخـرى. ولم يكن ذلـك التمايز قائمًا بين العناصر ذات الطبيعة المرئية المتباعدة فحسب، ولكنه قائم أيضًا بشكل واضح بين مجتمع العنصر الواحد، فأفراد الجنس البشري الذي يملأ الكون وينتشر بين أرجائه مختلفون فيما بينهم ليس في طول القامة أو في لون البشرة أو في الهيئة العامة ولكنهم مختلفون أيضًا في طبيعة الصوت وفي ملامح الوجه، وهذا الاختلاف في الملامح بين هيئات البشر جميعًا إنما يحقق بينهم نوعًا من التباين الذي يجعل لكــل إنســان شخصية متميزة. ولم يكمن التبـاين بين أفـراد العنصر البشري في تلك الاختـلافـات فحسب، وإنـما يظهر التباين واضحًا في مكونات جسم الإنسان الواحد، فالعينان والأذنان والرجلان واليدان كل منهما مختلفان وإن كان ذلك الاختلاف في ظاهره يبدو قليلاً.

كذلك فإن الحقيقة التي لا تقبل الجدل هي أن أصابع اليد الواحدة لأي إنسان تكون متباينة، فكل إصبع منها يختلف في هيئته عن بقية الأصابع الأخرى. بل إنه إذا أمعنا النظر وتحرينا الدقة في أصابع اليد الواحدة فإننا نجد بها تباينًا عجيبًا ودقيقًا يدل على عظمة الخالق عز وجل، وهذا التباين يكمن في بصمات تلك الأصابع، حيث لكل إنسان بصمات فريدة ومتميزة لايمكن أن تتطابق مع غيرها من البصمات الأخرى لأي إنسان آخر وإن كان أخًا توءمًا له. والأغرب من ذلك أننا لو أخذنا بصمة أحد الأصابع لإنسان ما فإنها لا يمكن أن تطابق بصمات ما يقابل ذلك الإصبع في أيدي البشر جميعًا. ولذلك فيُعتمد على البصمات بموثوقية كبيرة ومؤكدة في إجراء التحقيقات الجنائية، حيث توصل العلماء وخبراء البحث الجنائي إلى إمكانية رفع البصمات بأجهزة دقيقة وحساسة من أماكن وقوع الجرائم لمعرفة الجناة والتأكد من شخصياتهم. إن الإعجاز الإلهي في تحقيق التباين بين بصمات البشر جميعًا إنما يدل على عظمة الخالق وقدرته.

يقول الله في كتابه العزيز: ﴿إِنَّ فِي ٱخْتِلَـٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ وَمَا خَلَقَ ٱللَّهُ فِي ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ لَـَٔايَـٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَّقُونَ﴾ [يونس، آية ٦]. فالاختلاف قائم بدرجات متفاوتة بين المخلوقات الكونية جميعها. فبجانب ما يوجد بين الجنس البشري من تباين فهناك اختلافات أيضًا بين جميع الكائنات الحية الأخرى، فالتنوع في عالم الحيوان لا حدود له، والتنوع في

عالم النبات لايمكن حصره، مضافًا إلى ذلك فإن عالم الجماد يضم كمًا هائلاً من المفردات ذات الطبيعة المتباينة. إن كل ما يقع عليه البصر من أشجار في بيئات متعددة لايمكن أن نجد من بينه على الإطلاق شجرتين غير مختلفتين، بل إنه من المستحيل أن نجد في فصيلة النوع الواحد منها شجرتين متماثلتين. ولو نظرنا إلى أي شجرة عارية من الأوراق في فصل الخريف فإننا ندرك مدى ما بين فروعها وأغصانها من تباين، حيث التنوع يكون واضحًا في أشكالها وأحجامها واتجاهاتها. وإذا ما جمعنا كل محصول البطاطس في مزرعة كبيرة فإننا لا يمكن أن نجد من بينها ثمرتين متماثلتين تمامًا في الشكل أو الحجم، وإنما لابد وأن نجد بينها تباينًا وإن كان ذلك التباين بدرجة طفيفة. وبالقياس على ذلك نجد أن التباين موجود في كل الوجود فانعكست فائدته العظيمة على الكائنات الحية وهذا من فضل الله على مخلوقاته ليتحقق لها سهولة التكيف مع متطلبات الحياة.

مفهـوم التبايــن

يُقصـد بالتبـاين وجـود فارق أو اختلاف أو تفاوت أو تضاد في صفة مشتركة بين عنصرين أو أكثر، فإذا كان لدينا مكعبان من البلاستيك حجم الأول ضعف حجم الثاني فإن ذلك يعني أن هناك تباينًا بين المكعبين في صفة مشتركة بينهما وهي الحجم. وكذلك إذا كان لدينا ثلاث قطع من الخشب طول الأولى ضعف طول الثانية، وطول الثانية يزيد على طول الثالثة بقليل فإن ذلك يعني أن هناك تباينًا بين القطع الخشبية الثلاث في صفة مشتركة وهي الطول. وليس بالضرورة لإحداث التباين أن تكون درجات الاختلاف بين الأشياء كبيرة «فأينما توجد اختلافات، فلابد أن يكون هناك تباين.» [١، ص١٥]

مظاهر التباين

يوجد التباين أينما توجد الاختلافات بين الأشياء، إنه يكمن في جميع المظاهر الكونية على اختلاف أشكالها، حيث نراه واضحًا في الصفات المادية وغير المادية للأشياء. فهناك الناعم والخشن، والخفيف والثقيل، والواسع والضيق، والقصير والطويل، والغائر والبارز، واللين والصلب. إننـا نستطيع أن نميّز بين الأصوات المختلفة من حيث النوعية والشدة والمصدر، ونستطيع أن ندرك أيضا الفوارق في الروائح والاختلاف في المذاق، والإحساس

بشدة الحرارة، وهبوب الرياح، وشدة الضوء، ونصوع الألوان، وغير ذلك من الصفات التي لا حصر لها. بل إننا بملاحظة سلوك بعض الأفراد في مواقف متعددة يمكن تقدير ما يوجد بينهم من تباين في بعض الصفات المعنوية كالكرم والشجاعة والصدق والإخلاص في العمل، والمواظبة والانضباط، وكذلك ما يرتبط بشخصياتهم من ميول واتجاهات.

ولكل صفة من الصفات السابقة وغيرها نقيضان يمثلان أدنى وأقصى مستويين لتلك الصفة، فأدنى درجة في النعومة تعتبر نقيضا لأقصى درجة في الخشونة، وبين النقيضين في كل صفة توجد الكثير من المستويات الوسط لتلك الصفة والتي تكون متدرجة في القوة أو الشدة. وهذا يشير إلى التنوع اللانهائي في مظاهر التباين على اختلاف مستوياته.

نسبية التباين

إذا كان المقصود بالتباين وجود فارق أو اختلاف بين عنصرين أو أكثر في صفة مشتركة بينهما، فإن ذلك لا يعني أن الاختلاف الناتج عن وجود التباين بين صفات الأشياء يكون بدرجة واحدة، وإنما يكون بدرجات متفاوتة، ذلك لأن التباين في حقيقته هو عملية نسبية، فحجم الأسد يعتبر صغيراً بالنسبة لحجم الفيل، ولكن حجم الأسد يعتبر في الوقت نفسه كبيراً بالنسبة لحجم الثعلب. كذلك فالعمر الزمني لأي رجل يعتبر أصغر من عمر أبيه، ولكن إذا ما نُسب عمر ذلك الرجل إلى عمر ابنه فإنه سيكون أكبر منه.

وإذا أمعنا النظر في العالم المادي من حولنا فإننا نجد أن لكل عنصر من عناصره المختلفة ملمسًا سطحيًا معينًا، والملامس السطحية في الكون لا نهائية التنوع، وهي لا تخرج عن إطار الملمسين الناعم والخشن وما بينهما من درجات. ولما كانت الملامس السطحية تتدرج بوجه عام من النعومة إلى الخشونة فإن ذلك يعني أن كل درجة من هذه الدرجات لابد وأن تسبقها درجة أنعم منها وتليها درجة أخرى أخشن منها، أي أن الدرجة الواحدة من الملامس السطحية قد تتسم بالخشونة إذا نُسبت إلى درجة أخرى أنعم منها، وهي في الوقت نفسه تتسم بالنعومة إذا نُسبت إلى درجة أخرى أخشن منها، وهذا ما يقصد به من نسبية التباين بين صفات الأشياء.

مســـتويـات التبايـــن

إن ارتباط النسبية بتقدير درجات الاختلاف بين الأشياء قد جعل للتباين مستويات متفاوتة من حيث الشدة أو القوة، والجدير بالذكر أنه لا توجد حدود واضحة وثابتة تبين بداية كل مستوى ونهايته بحيث نستطيع أن نُرجع أي درجة من درجات التباين إلى ما يقابلها في الشدة من تلك المستويات وإنما يتم ذلك الأمر بشكل تقديري. ويمكن تصنيف مستويات التباين إلى ما يلي:

التـضـــاد

يصل مستوى التباين بين عنصرين إلى درجة التضاد إذا حدث بينهما تباعد شديد نتيجـة لوجـود فارق كبير في الصفة المشتركة بينهما، فإذا كان (ا)، (ب) خطين معلومين متساويين عرضًا وأن طول الأول ٢٠سم وطول الثاني ٨ سم فإن التباين بينهما يكون قويًّا أو شديدًا لأن الفارق بينهما كبير.

التـوافـــق

يصـل مسـتـوى التبـاين بين عنصرين إلى درجة التوافق إذا حدث بينهما نـوع من التقارب نتيجة لعدم وجود فارق كبير في الصفة المشتركة بينهما، فإذا ما تغير طول الخط (ب) ليصبح ١٨سم بدلاً من ٨سم كما كان في الحالة السابقة مع ثبات طول الخط (ا) كما هو ــ ٢٠سم ــ فإن التباين في هذه الحالة يكون ضعيفًا لأن فارق الطول بين الخطين قليل، ولذلك فإن العلاقة بينهما تكون أقرب إلى التوافق منها إلى التضاد.

التشـــابــه

يصل مستوى التباين بين عنصرين إلى درجة التشابه إذا كان التقارب بينهما شديدًا نتيجـة لوجـود فارق ضعيف جدًّا في الصفة المشتركة بينهما، فإذا كان طول الخط (ا) هو ٢٠سم وكان طول الخط (ب) هو ١٩,٥سم فإن التباين بينهما في صفة الطول يكون ضعيفًا جدًّا بل يكاد أن يكون منعدمًا، ولذلك فإن العلاقة بين الخطين (ا)، (ب) في هذه الحالة تكون أقرب إلى التشابه منها إلى التوافق.

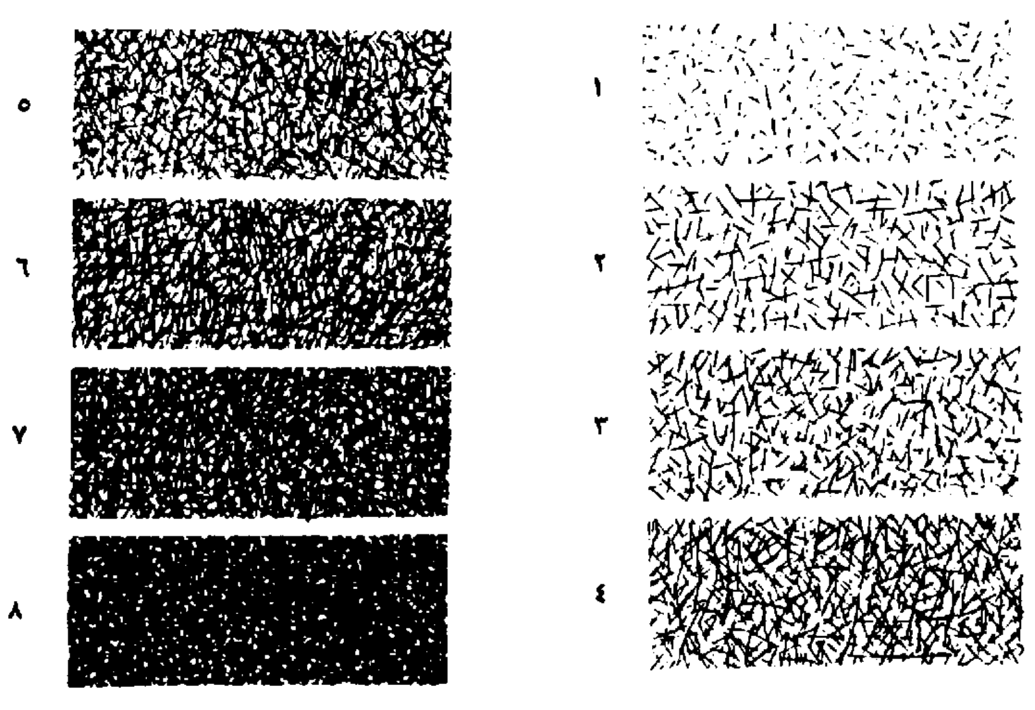
التطابـــق

يصل مستوى التباين بين عنصرين إلى درجة التطابق إذا انعدمت الفوارق في الصفة المشتركة بينهما، فإذا كان طول كل من الخطين (ا)، (ب) يساوي ٢٠سم فإن التباين يكون منعدمًا تمامًا لأنه لا يوجد بينهما أي فارق في الطول، ولذلك فإن العلاقة بينهما تصبح علاقة تطابق وبالتالي فإن التباين في هذه الحالة غير قائم.

ويمكن تحديد نوعية العلاقة بين مستويات التباين السابقة بصورة أخرى من خلال دراسة الشكل رقم ١ وهو عبارة عن ثمان تأثيرات ظلية متدرجة [٢، ص٧٢]، تمثل الدرجة الأولى منها أفتح تلك الدرجات بينما تمثل الدرجة الثامنة أغمقها.

ـ العلاقة بين الدرجتين الظليتين (١)، (٨) هي علاقة تضاد لأن الفارق بينهما في الدرجة الظلية كبير فهُما يمثلان طرفي التدرج.

ـ العلاقة بين كل درجتين زوجيتين متتاليتين مثل (٢، ٤)، أو (٤، ٦) وكل درجتين فرديتين متتاليتين مثل (١، ٣) أو (٣، ٥) هي علاقة توافق لأن كل درجتين من تلك الدرجات متقاربتان في الدرجة الظلية.



شـكل رقم ١ . تأثيرات ظلية متدرجـة.

ـ العلاقة بين كل درجة ظلية والدرجة التي تليها هي علاقة تشابه لأن درجة التقارب قوية بين كل درجتين من تلك الدرجات، فالدرجة (١) متشابهة مع الدرجة (٢) والدرجة (٥) متشابهة مع الدرجة (٦) وهكذا.

ـ أما العلاقة بين أي درجة من الدرجات الثماني ودرجة أخرى مماثلة لها فهي علاقة تطابق لأن الفارق في الدرجة الظلية منعدم بين كل درجتين منها.

ومن الملاحظ أن شدة التباين بين أي درجتين من الدرجات الظلية السابقة تتناسب تناسبًا طرديًّا مع المسافة بينهما، فالتباين شديد بين الدرجتين الظليتين (١)، (٨)، بينما تقل درجة ذلك التباين تدريجيًّا بين الدرجتين (١)، (٧) ثم الدرجتين (١)، (٦) وهكذا.

قياس التباين وتقديره

من السهل أن نقيس درجات التباين بين العناصر المختلفة قياسًا موضوعيًّا يتسم بالدقة والثبات وذلك عند التعامل مع الصفات التي يمكن إخضاعها لعملية القياس الكمي، فنحن نستطيع أن نحدد بدقة الفرق بين أطوال الأشياء وأوزانها وأحجامها ومساحاتها، كذلك فمن السهل علينا حساب الزمن وتقدير السرعة وقياس شدة التيار الكهربائي ودرجات الحرارة والبرودة والضغط الجوي. كل ذلك وغيره يمكن التوصل إليه باستخدام أجهزة القياس المعروفة والتي وصلت في عصرنا الحاضر إلى درجات عالية من الكفاءة، فهي تعطينا نتائج دقيقة وثابتة وبالتالي فإنه يمكن الاعتماد على تلك الأجهزة في قياس درجات التباين بين الأشياء قياسًا كميًّا موضوعيًّا.

ولكن هناك بعض الصفات لايمكن إخضاعها للقياس الكمي مثل الصفات المعنوية كالكرم والشجاعة والوفاء، وكذلك الصفات العاطفية والانفعالية كالحب والكراهية والخوف والقلق والفرح والحزن وغيرها. وفي مجال الفن نحن لا نستطيع أن نحدد بدقة كم تكون درجة التباين بين سطحين مختلفين في الملمس، كما أننا لا نستطيع أيضًا أن نحدد بدقة كم

تكون درجة التباين بين خطين مقوسين مختلفين في شدة التقوس، كذلك فإننا لا نستطيع قياس درجة التباين وتحديدها بشكل دقيق بين المساحات الظلية أو المساحات اللونية، ذلك لأن دراسة الفن تنتمي إلى مجال العلوم الإنسانية، ذلك المجال الذي تخضع غالبية معايير الحكم فيه على الأمور إلى التقدير الذاتي، ومن المعروف أن اللجوء في الحكم على الأمور إلى التقدير الذاتي يعطي نتائج غير موضوعية لا تتسم بالدقة والثبات. فالأحكام الذاتية على الأمور لا تستند إلا على وجهات النظر الخاصة، ويترتب على ذلك تعدد النتائج واختلافها عند الحكم على الظاهرة الواحدة من قِبل مجموعة من المحكمين وهذا عكس ما يحدث عند إخضاع أي ظاهرة للقياس الكَمي. وعلى الرغم من ذلك فإن عين الفنان المدربة تستطيع أن تقدّر درجة التباين بين الأشياء في مجال الفن تقديرًا يقترب إلى حد بعيد من الموضوعية دون الاعتماد على القياس الكمي.

أهميـــة التبايـــن

١ ـ تحقيق عملية الإدراك البصري في المجال المرئي

يؤثر التباين بشكل أساسي ومباشر على عملية إدراكنا البصري للأشياء، فنحن ندرك الهيئات أو الأشكال عندما يكون هناك اختلاف بينها وبين المجال المرئي الذي توجد فيه، ومن الطبيعي أن تؤثر شدة ذلك التباين على درجة وضوح الرؤية لما تقع عليه أبصارنا من أشكال. وعملية الإبصار لا تتم إلا بوجود الضوء، حيث لا إدراك للمرئيات في معزل عنه، فإذا دخلنا غرفة معينة وليس لدينا معرفة سابقة بمكوناتها أو ما تحتوي عليه من أشياء وكانت تلك الغرفة معتمة اعتمامًا كاملاً أي معزولة تمامًا عن أي مصدر ضوئي، فإننا لا نستطيع بأي حال من الأحوال أن نستدل بالإدراك البصري وحده عن أي شيء من مكوناتها. أما إذا كانت تلك الغرفة مضيئة فحينئذ يكون من السهل علينا أن ندرك كل شيء فيها وأن نتعرف على محتوياتها. ولكن هل ندرك في هذه الحالة كل مكونات الغرفة بدرجة واحدة؟ إننا لو أدركنا تلك المكونات بدرجة واحدة فإن ذلك يعني أنه لا تباين بينها وعندئذ ستكون هناك صعوبة في تحقيق عملية الإبصار الجيد الذي ييسر إدراك الأشياء والتمييز بين هيئاتها المختلفة. إن إدراكنا لمحتويات الغرفة وهي مضيئة لا يتم بدرجة واحدة حيث يؤثر في ذلك

مصدر الضوء وطبيعة أسطح تلك الأشياء من حيث خواصها العاكسة للمؤثرات الضوئية. ولذلك فإنه من الصعب أن نتعامل مع أي مجال مرئي لا تباين بين مكوناته.

٢ ـ تيسير وظائف الحواسّ الخمس

يتصل الإنسان بالعالم الخارجي عن طريق الحواسّ الخمس، فهي الوسيلة الوحيدة التي تحقق له ذلك الاتصال وتساعده في تحقيق سهولة التعامل والتكيف مع الحياة. وقد جعل الخالق عز وجل لكل حاسة من تلك الحواس وظيفة أساسية تؤديها كالسمع والإبصار واللمس والشم والذوق. وفي غياب التباين عن المظاهر الكونية المختلفة لا تؤدي أي حاسة من الحواس الخمس وظيفتها الطبيعية كما ينبغي، فلو تخيلنا أنه لا فوارق بين ما يتعامل معه الإنسان من أصوات، بمعنى أنه لا يوجد أي درجة من التباين بين ما تستقبله أذنه من تلك الأصوات فإن ذلك يلغي تمامًا الوظيفة الأساسية للأذن حيث جعلها الله مهيأة لاستقبال الأصوات المختلفة والتمييز بينها من حيث الشدة والدرجة والاتجاه، ولذلك فإن وجود التباين في الأصوات ضرورية لتحقيق وظيفة الأذن في تيسير تعامل الإنسان مع متطلبات الحياة. وبالقياس على ذلك فإن وجود التباين في المظاهر الكونية المختلفة ييسر لبقية الحواس تأدية وظائفها على الوجه الأكمل.

٣ ـ تنمية القدرة على دقة الملاحظة وإدراك العلاقات

إن وجود التباين كظاهرة طبيعية لا يخلو منها أي جانب من جوانب الحياة تحتم على الإنسان أن يتعامل بشكل دائم مع تلك الظاهرة من خلال ما يقوم به من أنشطة مختلفة في حياته اليومية. وكلما زادت خبرات الإنسان بالأمور الحياتية ازداد تعامله مع ما فيها من صور متعددة للتباين، الأمر الذي يسهم في تنمية قدرته على إدراك العلاقات بين الأشياء والدقة في ملاحظة ما يوجد بينها من تفاوت أو تقارب، لأن قوة الملاحظة عند الإنسان لا تنمو إلا من خلال محاولاته المستمرة للكشف عما يوجد بين الأشياء من تباين.

٤ ـ تقدير صفات الأشياء والحكم على مستوياتها

إن تقديرنا لصفات الأشياء وحكمنا على سماتها ليس حكمًا مطلقًا وإنما هو حكم نسبي، فوصف الشيء بأنه طويل لا يتم إلا بمعرفتنا السابقة لأشياء أخرى أقصر منه.

ووصف الشيء بأنه خفيف لا يتم إلا بمعرفتنا السابقة لأشياء أخرى أثقل منه، وهكذا الأمر حينما نصف الأشياء بالكبر أو الضخامة أو الصلابة أو القوة أو النعومة أو البرودة وغير ذلك من الصفات التي لا حصر لها فإن الحكم عليها لا يتم إلا بعد أن نُنسب كل صفة منها لأشياء أخرى تحمل الصفة نفسها بدرجات متباينة، وبالتالي نستطيع تقدير مستوى تلك الصفة بالنسبة لغيرها سواء أكانت تتفوق عليها أو تقل عنها في الدرجة. ولذلك فإن هذا التقدير يتطلب الرجوع إلى خبراتنا السابقة ومعرفتنا بالمستويات المتباينة لكل صفة، لأنه إن لم تتوافر لدينا تلك المعرفة بمستويات التباين في الصفات المراد تقديرها والحكم عليها فإن عملية الحكم لا يمكن أن تتحقق بشكل جيد.

٥ ـ تحقيق سهولة التمييز بين مكونات المجال المرئي

لمّا كان لكل عنصر من المخلوقات الكونية شكل خاص قد جعله الله متباينا عن غيره من العناصر الأخرى فقد ترتب على ذلك الأمر تيسير سبل الحياة، فأينما يكون الإنسان يجد مجالاً قد تبـاينت مكـوناته أو عناصره، ذلك التباين قد يكمن فيما بين تلك العناصر من اختلافات في الشكل أو اللون أو الحجم أو الملمس السطحي وغير ذلك، وهذه الاختلافات وغيرها تحقق للإنسان سهولة التمييز بين الأشياء وسرعة الاستدلال عليها في وقت قصير وبالتالي يمكن التعامل مع الأشياء المختلفة بيسر. فأي صيدلية عامة تشتمل على عشرات الآلاف من علب الأدوية، وبجانب التنظيم العام المتعارف عليه لوضع الأدوية وترتيبها بالصيدليات فإن وجود التباين بين تلك العلب في الشكل واللون والحجم يجعل من السهل على الصيدلي أن يستدل على أي دواء يطلب منه من بين ذلك الكم الهائل من الأدوية في زمن يسير ودون مجهود يذكر.

٦ ـ تحقيق الشعور بالقيم الجمالية في المدركات الحسية

بجانب ما يؤديه التباين من أهمية وظيفية للكائن الحي تساعده في تيسير سبل التكيف والتعامل مع متطلبات الحياة، فإنه يحقق للإنسان الشعور بما أودعه الله في المدركات الحسية من قيم جمالية مختلفـة. ولكي يتحقق للإنسان ذلك الشعور فإن التدبر في مخلوقات الله والتمعن في كل ما يقع عليه بصره من مدركات ومحاولة كشف ما بينها من تباين إنما هو بداية

الطريق للوقوف على مواطن الجمال فيها. وبذلك فإنه يصبح قادرًا على التذوق فتنمو أحاسيسه ويرقى وجدانه، وبالتالي يتحقق للإنسان أسمى هدف يمكن أن يسعى إليه ألا وهو زيادة الإيمان بقدرة الخالق رب العرش العظيم.

تطبيقات عملية لظاهرة التباين

منذ بدء الخليقة والصراع قائم بين كثير من الكائنات الحية من أجل البقاء، فالقوي منها يحاول بسط سلطانه على الضعيف والسيطرة عليه بل الفتك به أحيانًا. ولذلك فقد زود الله مخلوقاته الضعيفة بأسلحة خفية تستخدمها عندما تشعر بخطر يهددها، فجعلها تملك القدرة على الإخفاء والتمويه، حيث تستطيع أن تغيّر من أشكالها وألوانها عندما يتطلب الأمر ذلك لتصبح قريبة الشبه بالمجال المرئي الذي تعيش وتوجد فيه بحيث يصعب على أعين الأعداء اكتشاف أمرها. وحينما تتشابه أشكال تلك الكائنات وألوانها مع المجال المرئي الذي توجد فيه فإن ذلك يعني أن التباين بينهما يكون ضعيفًا مما يؤدي إلى صعوبة رؤيتها أو الاستدلال عليها.

ولعل أكثر الكائنات الحية قدرة على التمويه هي الحرباء، حيث تستطيع بقدرة الخالق أن تتلون بسرعة كبيرة لتلائم المجال الذي توجد فيه، فإن وقفت على جذع شجرة نجدها وكأنها جزء منه، وإن استقرت فوق تربة رملية صفراء أو تربة طينية سوداء أو فوق مسطح من النباتات الخضراء نجدها قد تلونت بلون يقترب إلى حد بعيد من لون البيئة التي تحيط بها.

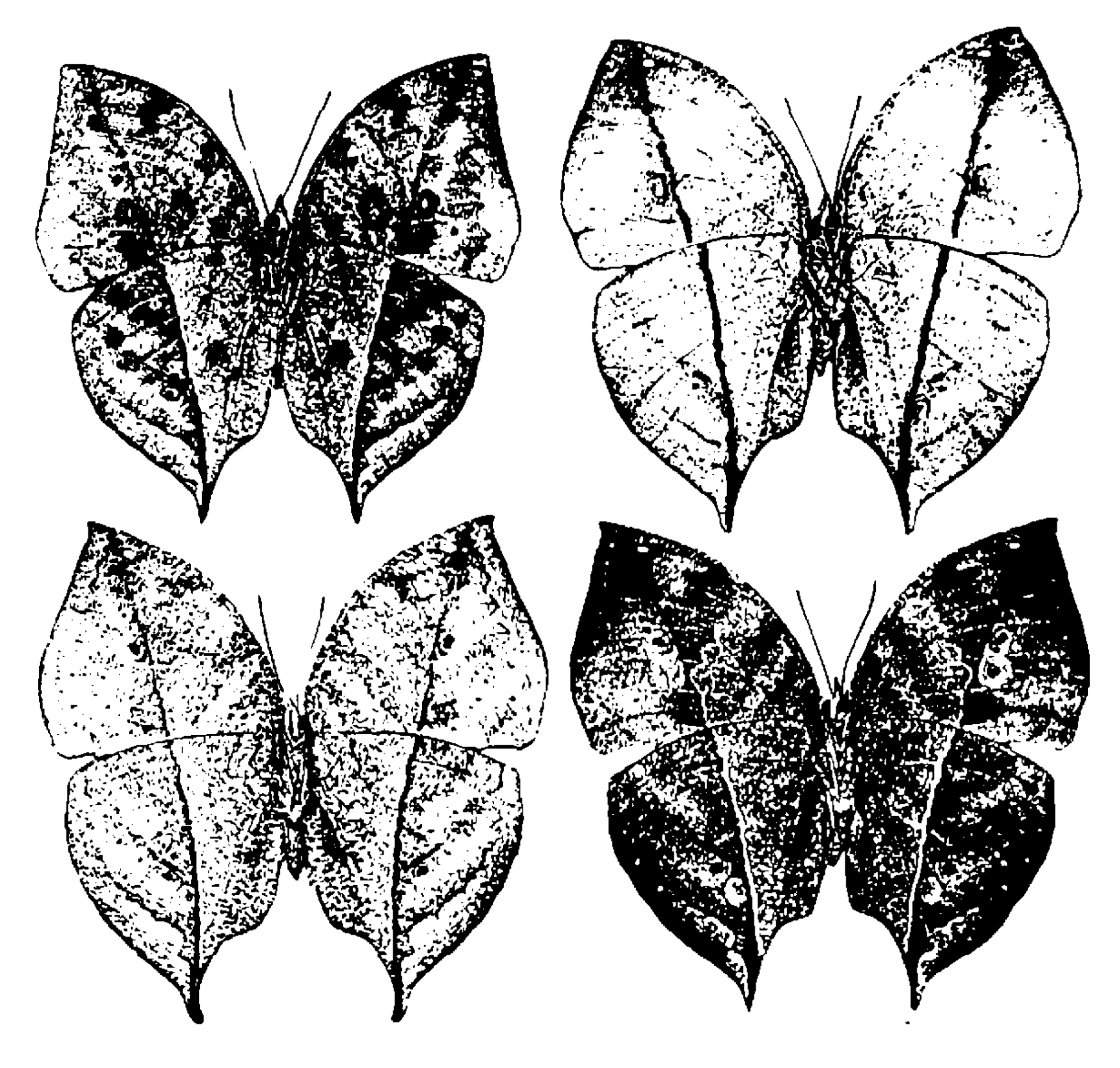
ويوضح الشكل رقم ٢ حشرة عجيبة [٣] قد جعل الخالق شكلها يقترب في مظهره المرئي من طبيعة أوراق الأشجار، مما يساعدها كثيرًا في تحقيق عملية الإخفاء والتمويه، فهي إذا أحست بخطر يهدد حياتها نجدها تقف ساكنة على فرع شجرة مورقة فتصبح وكأنها جزء منه، وتستمر هكذا دون حركة إلى أن تشعر بالأمان وتتأكد من زوال الخطر فتتحرك كيفما تشاء تطير وتتنقل من مكان لآخر وتسعى في الأرض كبقية الكائنات الحية.



شكل رقم ٢ . حشرة تتشابه في شكلها مع أوراق الأشجار.

إن تزويد الخالق لبعض الكائنات الحية بالقدرة على الإخفاء والتمويه إنما هو جانب من رعاية المولى عز وجل لمخلوقاته المختلفة مهما كانت ضعيفة في نظر الآخرين. وعملية التمويه التي تقوم بها تلك الكائنات تعتمد أساسًا على إضعاف درجة التباين بينها وبين الوسط الذي توجد فيه بحيث تصبح الاختلافات في المظهر المرئي بينهما قليلة وبالتالي فإنه يصعب على أعداء تلك الكائنات اكتشافها أو الاستدلال عليها بسهولة. كما يوضح الشكل رقم ٣ مجموعة من الفراشات تتقارب في أشكالها مع أوراق بعض النباتات مما يحقق لها سهولة الإخفاء والتمويه كلما تطلب الأمر ذلك.

ولم تكن ظاهرة الإخفاء والتمويه التي زود الله بها بعض الكائنات الحية كوسيلة دفاعية عن النفس بعيدة عن تفكير الإنسان، فقد استفاد منها هو الآخر إفادة كبيرة حيث قام بتوظيفها في كثير من مجالات الحياة، ففي المجال العسكري رُوعي أن تكون ملابس الجنود أثناء الحرب بلون يتشابه مع الألوان السائدة لأرض المعركة، بل رُوعي ذلك أيضًا في ألوان الأسلحة والمعدات والسيارات وغيرها بهدف التقليل من درجة التباين بين المظهر المرئي للجنود وما يستخدمونه من معدات حربية وبين طبيعة الأرض التي يوجدون عليها أو



شكل رقم ٣. مجموعة من الفراشات تتقارب في أشكالها مع أوراق بعض النباتات.

يحاربون فيها، الأمر الذي يمكّنهم من مفاجأة العدو بالهجمات غير المتوقعة دون أن يكتشف من أمرهم شيئًا أو يستدل على أماكن وجودهم، وبذلك يكونون أكثر أمنًا وأقل من عدوهم في نسبة الخسائر بين الأرواح والمعدات، وبالتالي يستطيعون إحراز الفوز وتحقيق النصر.

وفي مجال المطبوعات المختلفة تُكتب العناوين الرئيسة والفرعية بشكل يغاير نوعية الحروف المستخدمة في طباعة المادة الكلامية للموضوع المكتوب وهذا ما نراه واضحًا في الصحف اليومية والمجلات والكتب والنشرات وغير ذلك من المطبوعات الأخرى. ففي الصحف نرى عناوين المقالات والتحقيقات الصحفية تظهر بشكل متميز من حيث الكبر

أو الشكل أو الوضع أو اللون وفقًا لأهمية تلك العناوين مما يحقق نوعًا من التباين بينها وبين الطبيعة المرئية لنوعية الحروف المستخدمة في طباعة تلك الصحف. وفي الكتب أيضًا نجد التباين قائمًا بين عناوين الأبواب والفصول وكذلك العناوين الجانبية أو الفرعية وبين نوعية الحروف المستخدمة في طباعة تلك الكتب. وتظهر أهمية هذا التباين للقارىء بصفة عامة وللطالب بصفة خاصة عندما يتعامل مع الكتب الدراسية بالمراحل التعليمية المختلفة في كونه يحقق له سهولة كبيرة أثناء القراءة ويقلل من جهده المبذول في الحصول على المعلومات والمفاهيم وييسر له عملية التناول البصري للموضوع والإلمام الفكري بجوانبه الرئيسة فيتمكن من سهولة التركيز والفهم والاستيعاب، وبالتالي يستطيع تذكر المعلومات واسترجاعها في زمن قصير.

ويُستفاد من ظاهرة التباين بصفة أساسية عند إعداد الرسوم المستخدمة في تنمية القدرة على دقة الملاحظة، وخاصة تلك الرسوم التي تخاطب الناشئة من الأطفال والشباب، وعلى صفحات الكثير من مجلات الأطفال نجد أنواعًا مختلفة من تلك الرسوم ومن أمثلتها:

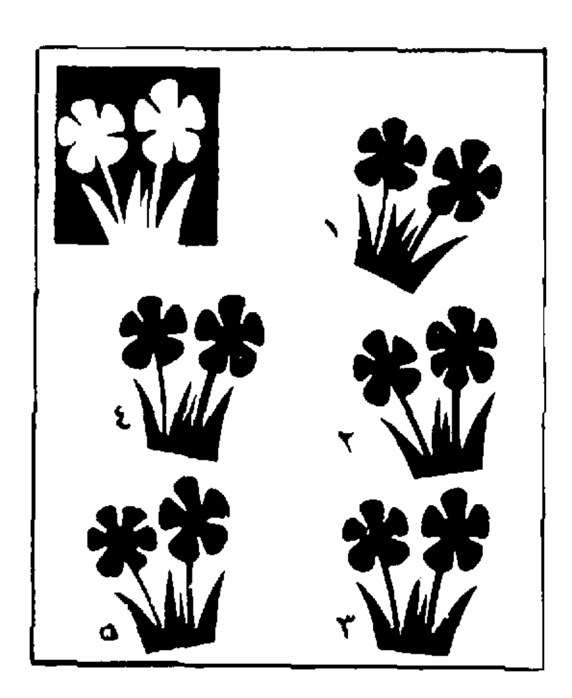
ـ شكل رقم ٤. وهو عبارة عن رسمين متشابهين إلى حد بعيد في المظهر المرئي العام [٤، ص٤٦] مما قد يجعل المشاهد يعتقد منذ الوهلة الأولى أنهما متطابقان تمامًا ولا يوجد بينهما أي اختلافات. ويرجع ذلك الاعتقاد إلى أن درجة التباين بينهما ضعيفة، ولكن حقيقة الأمر هي غير ذلك حيث توجد بين الرسمين خمسة اختلافات أو فوارق يطلب من المشاهد محاولة الاستدلال عليها واكتشافها بشكل محدد وهذا يدعوه إلى عقد مقارنة دقيقة بين مكونات الرسمين حتى يتوصل إلى أوجه الاختلافات بينهما.

ـ شكل رقم ٥. ويمثل نوعًا آخر من تلك الرسوم، فهو يحتوي على خمسة نباتات مرقمة [٥، ص٣٩]، وفي الجهة اليسرى من أعلى الشكل يوجد رسم لنبات آخر عبارة عن سلبية (نيجاتيف) لإحدى النباتات الخمسة، والمطلوب معرفة رقم ذلك النبات الذي تتطابق هيئته مع السلبية.



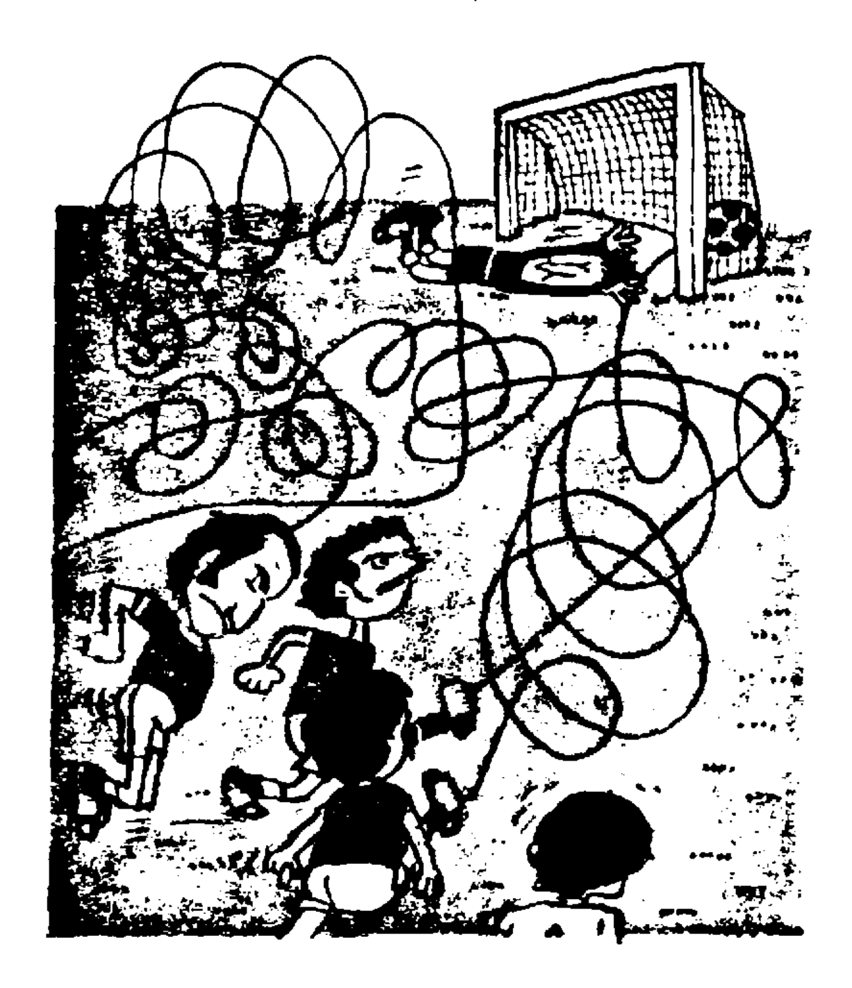


شكل رقم ٤ . من أمثلة الرسوم المستخدمة في تنمية دقة الملاحظة (المطلوب معرفة خمسة فوارق بين الرسمين) .



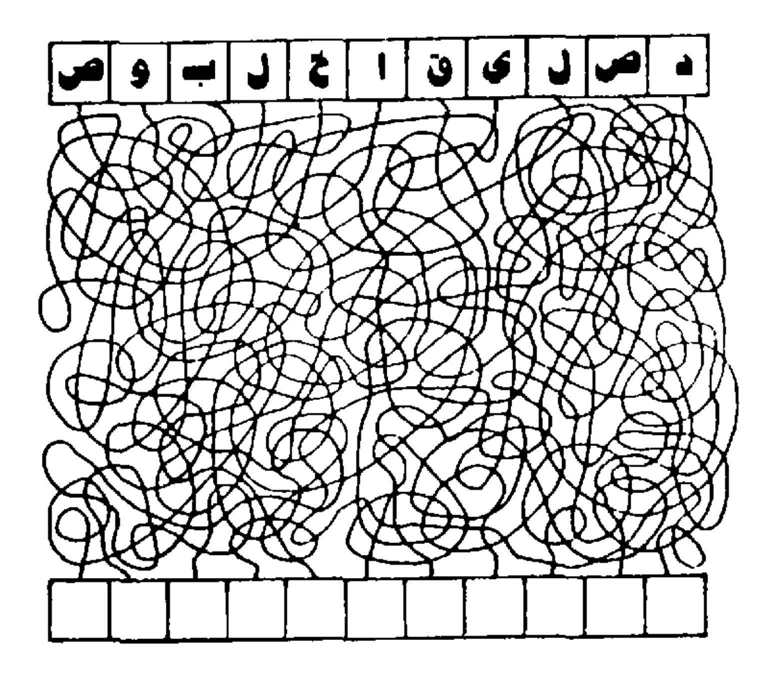
شكل رقم ٥ . من أمثلة الرسوم المستخدمة في تنمية دقة الملاحظة . (المطلوب معرفة رقم النبات الذي تتطابق هيئته مع السلبية) .

ـ شكل رقم ٦ يمثل جانبًا من إحدى ملاعب كرة القدم [٦، ص١٤٥]، والمطلوب من المشاهد تحديد مَن سجّل الهدف في المرمى من بين اللاعبين الثلاثة أرقام (٨، ٩، ١٠) وذلك بالاسترشاد بالخطوط الموجودة بالرسم.



شكل رقم ٦. من أمثلة الرسوم المستخدمة في تنمية دقة الملاحظة (المطلوب معرفة من سجّل الهدف من بين اللاعبين الثلاثة).

ـ شكل رقم ٧ يمثل رسمًا بعنوان «الكلمة المفقودة» [٧، ص٤٠]، الحروف المكونة لهذه الكلمة موجودة بالمربعات العلوية من الشكل ولكنها غير مرتبة، والمطلوب الاسترشاد بالخطوط الموجودة بأسفل الحروف في توصيل كل حرف منها إلى مكانه الصحيح في المربعات السفلية حتى نصل في النهاية إلى الترتيب السليم لتلك الكلمة وبالتالي نستطيع التعرف عليها.



شكل رقم ٧ . من أمثلة الرسوم المستخدمة في تنمية دقة الملاحظة . (المطلوب معرفة الكلمة المفقودة) .

ومن الملاحظ أن درجة التباين ضعيفة بين مجموعة الخطوط في الشكل رقم ٧ بمعنى أن الفوارق بينها غير واضحة إذا ما قورنت بدرجة التباين بين مجموعة الخطوط في الشكل رقم ٦ ، ولذلك فإن تحقيق المطلوب في الشكل رقم ٧ يتطلب من المشاهد مزيدًا من الجهد في عملية التركيز الذهني والمتابعة الدقيقة والواعية لمسارات الخطوط . أما تحقيق المطلوب في شكل رقم ٦ فإنه لا يتطلب من المشاهد مثل هذا القدر من الجهد لأن التباين بين خطوطه ليس ضعيفًا ، وبالتالي فإنه يمكن معرفة مَنْ سجّل الهدف من بين اللاعبين الثلاثة بسهولة . ومن هنا كان التحكم في درجة التباين يشكل أمرًا مهمًا وضروريًا في إعداد تلك الأنواع من الرسوم ، فهي تتدرج من البسيط إلى المعقد وفقًا لمستويات التباين القائم بينها حتى تتناسب وقدرات الأطفال والشباب في مراحل أعمارهم المختلفة .

تحقيـق التبايـن فـي الفن التشكيلي

من المسلّم به أن التعامل مع الفن التشكيلي لا يتم إلا عن طريق الرؤية شأنه في ذلك شأن الفنـون البصرية الأخـرى ، واعتماد ذلك الفن على التعامل البصري يكون بالنسبة للفنان المبدع والجمهور المتلقي على حد سواء ، وإن كانت هناك بعض الحالات الخاصة

والنادرة التي اعتمد فيها بعض المكفوفين على حاسة اللمس وحدها في تشكيل بعض المجسمات بطريقة تتسم بالبساطة والتلقائية إلا أن ذلك لا ينفي أنه فن مرئي في المقام الأول. ولّما كانت طبيعة الفن التشكيلي لا تخرج عن كونه فنًا مرئيًا فإن إدراكنا البصري للعمل الفني لا يختلف عن إدراكنا لأي مجال مرئي نتعامل معه في الحياة بمختلف مظاهرها المادية، لأن العمل الفني في حقيقته كائن يدرك كغيره من المدركات الأخرى، ولذلك فإن التباين في الفن لا يختلف عن التباين في أي مدرك آخر من حيث المظهر المرئي وإن كان بينهما اختلاف واحد، ذلك أن التباين في الفن لا يتأتى إلا عن طريق الفنان فهو الذي يسعى إلى تحقيقه عن قصد تشكيلي يؤكد هدفه التعبيري. أما التباين في المظاهر الكونية المختلفة ــ وخاصة الطبيعية منها ــ فهو قائم كما أوجده الخالق عز وجل ولا دخل للإنسان في إحداثه أو التحكم في مستوياته إلا بالقدر اليسير الذي لا يخرج عن إطار الأشياء المصنوعة التي يهدف من ورائها تحقيق متطلبات حياته.

ولما كانت المفردة التشكيلية هي وحدة بناء العمل الفني، فإن التباين في الفن التشكيلي لا يتحقق إلا من خلال المفردات التشكيلية المستخدمة في بنائه. ويمكن للفنان أن يحقق التباين في المفردات التشكيلية التي يعتمد عليها في بناء عمله الفني بعدة طرق، قد يقوم بتوظيفها مجتمعة في العمل الفني الواحد، وقد يقتصر على توظيف بعض منها، وفي أحيان أخرى قد يعتمد على توظيف طريقة واحدة دون سواها، ويتوقف ذلك على طبيعة المتطلبات التشكيلية للعمل الفني من الوجهة البنائية ورؤية الفنان الخاصة في إطار الهدف التعبيري الذي يسعى إلى تحقيقه، وأهم تلك الطرق:

إحداث التنوع في الشكل أو الهيئة. وذلك بتوظيف أنواع مختلفة من المفردات التشكيلية ذات هيئات متباينة في عملية البناء التشكيلي، فالصورة التي تعتمد في تكوينها على تعدد مفردة تشكيلية واحدة كالمربع مثلاً تكون أقل تنوعًا في أشكالها من تلك الصورة التي تعتمد في تكوينها على أشكال هندسية مختلفة كالمربع والمستطيل والمثلث والدائرة وغيرها.

إحداث التنوع في المساحة أو الحجم. إذا اعتمدنا في تكوين صورة معينة على تعدد مفردة تشكيلية واحدة كالمستطيل مثلاً فإنه يمكن إيجاد التباين بين هذه المفردة عن طريق إحداث تغييرات في بعديها (الطول والعرض) وبالتالي نستطيع الحصول على عدد كبير من المستطيلات كل منها يختلف عن الآخر في نسبة الطول إلى العرض، مضافًا إلى ذلك فإنه يمكن إحداث التباين أيضًا في كل مستطيل منها على حدة عن طريق التصغير والتكبير. وما ينطبق في هذا الشأن على الأشكال ذات البعدين ينطبق أيضًا على غيرها من الأشكال ذات الثلاثة أبعاد.

إحداث التنوع في الوضع. وذلك بالتحكم في توزيع المفردات التشكيلية عند بناء العمل الفني بحيث تجمع محاورها بين الأوضاع الثلاثة الأفقي والرأسي والمائل، ولا يرتبط ذلك بالمفردات التشكيلية ذات الطبيعة المرئية المتباينة فحسب، بل يمكن تطبيق ذلك أيضًا عندما نعتمد في تكوين العمل الفني على تعدد مفردة تشكيلية واحدة. فإذا اقتصرنا في تشكيل العمل الفني على توظيف مجموعة من المربعات ذات مساحات متساوية، فإنه من الممكن تحقيق التباين بينها عن طريق التنوع في أوضاعها.

إحداث التنوع في اللون أو الدرجة الظلية. وذلك وفقًا لمتطلبات الجوانب التشكيلية والتعبيرية في العمل الفني، إذ يمكن إخضاع مكوناته إلى علاقات متنوعة من التوافق والتضاد والتدرج والتي يتوصل إليها الفنان نتيجة لخبرته في توظيف الإمكانات التشكيلية للون والدرجات الظلية.

إحداث التنوع في القيم السطحية. وذلك بإيجاد ملامس سطحية متباينة في النوع والدرجة سواء أكانت تلك الملامس حقيقية أم إيهامية، ويمكن الحصول على العديد منها كلما اتسعت دائرة البحث والتجريب عند الفنان.

إحداث التنوع في طبيعة الفراغ الناتج عن علاقة الأشكال بالأرضية. وبالإضافة إلى الطرق السابقة فإن محاولة الجمع في التكوين الواحد بين المفردات التشكيلية ذات

الطبيعة المرئية المتضادة يضيف بعدًا آخر لتحقيق التباين في الفن، كأن يجمع التكوين بين الأشكال الهندسية والعضوية، أو يجمع بين أشكال ذات بعدين وأخرى ذات ثلاثة أبعاد، أو يجمع التكوين بين الأشكال الطبيعية والمجردة، أو يجمع بين الأشكال الواقعية والخيالية في آن واحد، أو يجمع بين أنواع من الخطوط ذات طبيعة مرئية مختلفة. كل ذلك وغيره يسهم بدرجات متفاوتة في تحقيق التباين في العمل الفني. ولا يحكم كل هذه الطرق وغيرها أي نظم ثابتة أو قواعد محددة يمكن الرجوع إليها وتطبيقها عند تحقيق التباين في الفن، ولكن الأمر يرجع في المقام الأول إلى تقدير الفنان ورؤيته الخاصة.

المراجع

[١] سكوت، روبرت جيلام. *أسس التصميم*. ترجمة عبدالباقي محمد إبراهيم ومحمد محمود يوسف. القاهرة: دار نهضة مصر، ١٩٦٨م.

[٢] طرابية، محيي الدين. «القيم الخطية في رسم القرن العشرين وتصويره وإمكانية الإفادة منها في إعداد معلم التربية الفنية.» رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة: كلية التربية الفنية بجامعة حلوان، ١٩٧٧م.

[٣] *رسالة الجامعة* (الرياض)، ع ٣٢٩ (١٩٨٧م).

[٤] *مجلة سامر* (بيروت)، ع ٤٠٥ (١٩٨٧م).

[٥] *مجلة هوبى* (لبنان)، ع ٢١٠ (١٩٨٥م).

[٦] *مجلة الدوحة* (قطر)، ع ١٠٣ (١٩٨٤م).

[٧] *مجلة ماجد* (أبو ظبي)، ع ١٨٠ (١٩٨٢م).

Contrast in Art and Nature

Muhyiddin Syed Ahmad Tarabeh
Assistant Professor, Department of Art Education, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Nature is full of differences: these differences cover all the components of nature including things we see, smell or touch. The differences in our life give us a taste of contrast of things we live with. The contrast is an important element as it helps us to fulfill the process of living, and this by itself helps the human being to behave sanely and to adapt himself easily in any circumstances.

Art can be seen everywhere by everyone, and to taste and understand it, contrast should be part of it. Contrast is a very important element in every art work. The artist is the one who can clear up the contrast element and make it part of the art. The artist should also try to employ it in his work and at the end he should shape his art work in such a way that contrast is evident and could easily be noticed by anyone looking at that art work.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ٨٧ ـ ١٠٧ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

الجوانب الوظيفية والجمالية للرسوم الإرشادية

* عبدالعزيز محمد العقيلي و** محيي الدين طرابيـة

* *أستاذ مشارك، قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، و** أستاذ مساعد، قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية*

ملخص البحث. تهدف الرسوم الإرشادية بصفة أساسية إلى توجيه السلوك البشري توجيهًا سليمًا مرغوبًا فيه ليتحقق للإنسان جانبًا من سهولة التكيف وبساطة التعامل مع متطلبات الحياة اليومية.

وتتسم الـرسـوم الإرشادية بالبساطة والإيجاز الشكلي، كما تعتمد في تشكيلها أحيانًا على الجانب الرمزي، وقد تجمع في تكوينها بين الأشكال واللغة اللفظية المكتوبة. وأحيانًا تعتمد على الأشكال وحدها في التعبير عن الأفكار المختلفة. وهناك نوعان من الرسوم الإرشادية أحدهما يخاطب عامة الناس حينما تتناول القضايا العامة، والنوع الآخر يخاطب بصفة أساسية بعض الفئات من الناس عندما يتناول بعض القضايا الخاصة.

وتكمن أهمية الـرسـوم الإرشـادية في كونها ترمي إلى المحـافظة على كيان المواطنين وتحقيق أمنهم وسلامتهم وذلك بإرشادهم لما هو نافع وتحذيرهم مما هو ضار. وتوفر الرسوم الإرشادية الكثير من الخسائر البشرية والمادية في المجتمع إذا أُحسن استخدامها وتطبيقها تطبيقًا سليمًا.

وقد تؤثر بعض العوامل على الرسوم الإرشادية فتسبب لها قصورًا معينًا يؤدي في غالبية الأحيان إلى إعاقة تحقيق الأهداف المرجوة منها. ولذلك فينبغي معالجة جوانب ذلك القصور حتى تحقق تلك الرسوم أهدافها كوسيلة اتصال ناجحة.

مـقـدمـــة

عـرف الإنسـان البـدائي عملية الاتصـال منـذ القـدم شأنه في ذلك شأن إنسان الحضارة، وإن اختلفت نوعية الوسائل المستخدمة في ذلك بين الأمس واليوم وذلك ليحافظ

على وجوده، وليضمن بقاءه، وليحقق لذاته سهولة التكيف مع الآخرين. وفي سبيل ذلك خطّ خطوطًا على الأرض ورسم نقوشًا على الجدران، وأصدر حركات مختلفة ليعبر بها عما في نفسه وليشعر به الآخرون، كما دق الطبول ونفخ البوق ليرسل أصواتًا هي بمثابة رسائل واضحة محددة.

ومع تقدم الإنسان ورقي حضارته أصبحت رسومه ونقوشه أكثر قوة وجمالاً وأدق فنًا وأكثر تحديدًا ووضوحًا، حيث ساعده في ذلك ما اهتدى إليه من ألوان وأصباغ وكذلك بعض الأدوات التنفيذية البسيطة.

وعندما اخترعت الكتابة كانت بمثابة الانطلاقة الحضارية في تاريخ البشرية حيث استطاع الإنسان أن يُسجّل معارفه ويدوِّن علومه وتجاربه وخبراته ليستفيد منها الآخرون. ثم بدأت مرحلة جديدة في تاريخ الإنسانية حيث بدأ الإنسان يقلل من اعتماده على استعمال النقوش والرسوم كوسيلة للتدوين لأن الكتابة قد أغنته عن الكثير منها.

ولما بدأت دائرة المعارف الإنسانية تتسع، والعلوم تتزايد، والتخصصات تتشعب سعى الإنسان إلى الاختصار حيث توصل إلى مدلولات رمزية لكثير من جوانب العلم والحياة، وكانت نتيجة ذلك الاهتمام بالإشارات والرموز والمصطلحات. ومع تطور الأنظمة الحديثة كنظام المرور ونظام النقل والمواصلات والأنظمة الصناعية وغيرها كان لابد للإنسان أن يعطي للغة الإشارة ولغة الإرشاد ولغة الرموز وزنًا كبيرًا لأن طبيعة الحياة الحديثة تفرض عليه ذلك. وبدأ الإنسان يطور هذه اللغات شأنها في ذلك شأن بقية مظاهر الحياة المختلفة.

ونظرًا لعالمية الأنظمة الحديثة كان لابد من توحيد كثير من الرموز لتصبح ذات دلالات عالمية حتى يسهل التعامل مع تلك الأنظمة. ومع تقدم الحضارة وانتشار المدنية وزيادة السكان كان لابد من إرشاد الناس في أمور حياتهم وشؤون معاشهم، ولذلك فقد ابتكر الإنسان ما يسمى بالرسوم الإرشادية كنشاط يمس جوانب الحياة المتعددة ويتعرض لمظاهرها المختلفة.

مفهـوم الرسـوم الإرشــادية

يُقصد بالرسوم الإرشادية تلك التكوينات التي تعتمد أساسًا في تشكيلها على القيم الخـطية والمسـاحات الظلية واللونية، ولا تختلف الرسوم الإرشادية عن غيرها من الرسوم الأخـرى في تلك الخاصية، إذ يتركز الاختلاف بين كل نوع من الرسوم وغيره في طبيعة تشكيل الرسم وأهدافه.

وتتميز الرسوم الإرشادية في تشكيلها بالبساطة والمبالغة أحيانًا، والاعتماد على الرموز والجمـع بين اللغـة اللفـظية والأشكال في التعبير عن مضمون الرسالة المقصود توجيهها للجمهـور. والـرسوم الإرشادية موجهة أساسًا لتبصير الجماهير بأشياء ضارة فتحثهم على تجنبهـا والابتعـاد عنهـا (شكل رقم ١)، أو توجههم إلى أشياء نافعة مفيدة فتدفعهم إلى الاهتمام بها ومحاولة تطبيقها في الحياة.[1]



شكل رقم ١ . رسم إرشادي عن أخطار المخدرات على الشباب.

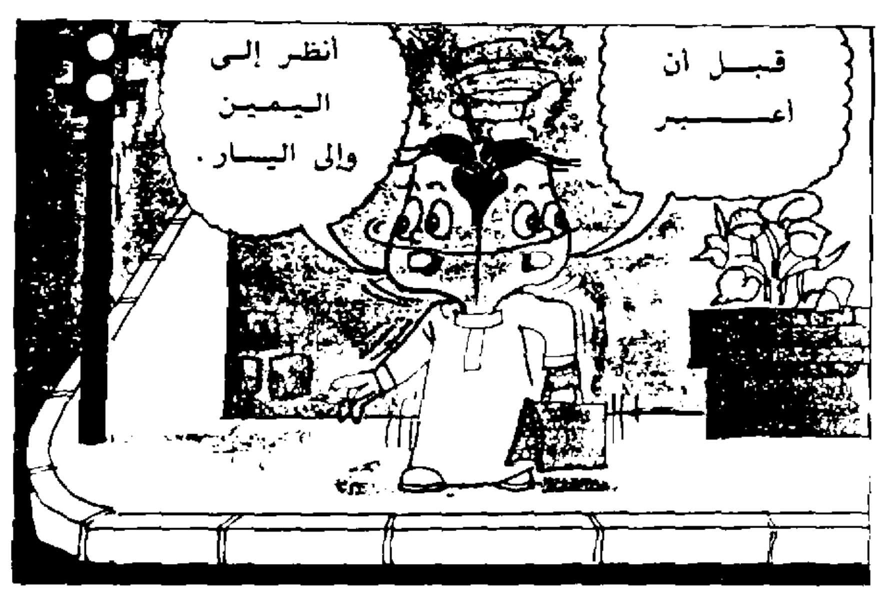
---

١ عن كتيب أصدره الاتحاد العربي السعودي للطب الرياضي عن أخطار المخدرات على الشباب، النشرة الحادية عشرة، ١٤٠٧هـ.

ويمكن تصنيف الرسوم الإرشادية إلى ما يلي:

ـ *الملصقات*: غالبًا ما يكون الملصق عبارة عن مساحة ورقية قابلة للصق، ويستعمل في نقل فكرة تحمل في مضمونها رسالة موجهة لجمهور معين بقصد التغيير في سلوكه تغييراً مرغوبًا فيه. والملصق الإرشادي يعد من المطبوعات التي تعتمد على الرسوم بصفة أساسية.

ـ *الكتيبات*: وهي عبارة عن صفحات محدودة تناقش بالرسوم واللغة اللفظية معا موضوعًا إرشاديًّا معينًا يتناول مناسبة من المناسبات التي يهتم المجتمع بالتركيز عليها مثل ماهو قائم في أسابيع النظافة والمرور (شكل رقم ٢) والمساجد والتدخين والشجرة والتبرع بالدم وغيرها.[٢]



شكل رقم ٢ . رسم إرشادي موجه للأطفال عن أسبوع المرور.

ـ *المطويات*: وهي عبارة عن ورقة تطوى بأشكال مختلفة لتشكل مجموعة من الصفحات المتصلة تتناول موضوعًا إرشاديًّا معينًا، وهي تتشابه مع الكتيب في الهدف ولكنها تكون بصورة أبسط منه.

---

٢ عن كتيب إرشادي موجه للأطفال بعنوان «من أجل سلامتي» أصدرته وزارة الداخلية بالسعودية ـ الأمن العام ـ الإدارة العامة للمرور، ص٦.

ـ *اللوحات الإرشادية* : عادة ما تكون اللوحات الإرشادية مصنوعة من خامات غير الورق مثل الخشب والمعدن حيث يحتم ذلك الأمر وجودها في الشوارع والطرق والميادين لكي تتحمل العوامل والمؤثرات الجوية، ومن أمثلة ذلك لوحـات المرور.

الرسـوم الإرشادية كوسيلة اتصـال

الاتصـال بمفهومه الواسع يعني نقل فكرة أو رأي أو معلومة من مصدر إلى آخر، وعملية الاتصال لا تتم إلا بوجود عناصر أربعة هي :

- المُرسِل : وهو مصدر الرسالة.
- المستقبِل : وهو المتلقي للرسالة الموجهة إليه من المرسل.
- الرسالـة : وهي المادة موضوع عملية الاتصال.
- الوسيلـة : وهي القناة التي تتم من خلالها عملية الاتصال.

ولما كانت الرسوم الإرشادية تهدف أساسًا إلى نقل رسائل ذات مفاهيم محددة إلى الجمهـور، فهي بهذه الكيفية لا تخرج عن كونها وسيلة من وسـائـل الاتصـال. فالرسم الإرشـادي الذي يدعو إلى عدم التدخين ويبين أضراره الصحية نجده يتضمن العناصر الأساسية التي سبق ذكرها، فالمرسل هو الشخص الذي صمم الرسالة، والرسم الإرشادي هو الوسيلة، والمستقبل هو جمهور المدخنين خاصة والناس عامة؛ أما الرسالة فهي المادة أو الهدف الذي يدعو إلى عدم التدخين والإقلاع عنه ليتجنب الإنسان مضاره.

وإذا أدى الرسم الإرشادي إلى جذب انتباه الناس وأثار اهتمامهم فإن ذلك دليل على نجاحه وقوته، وهذا أمر لابد من توفره في الرسـم الجيد، ولكن ينبغي ألا يكون تأثير الرسالة على المستقبل تأثيرًا وقتيًا أي يزول بانتهاء حدث المطالعة والنظر إليه، فلابد من أن يظل الأثـر باقيًا في ذاكرة المشاهد بحيث يتأثر به ويتصرف وفق ما يدعو إليه. إن البعض منا يصـادف رسـومًا إرشادية يظل أثرها باقيا لسنوات طويلة، وفي أحيان أخرى نرى رسوما إرشادية ينتهي أثرها بمجرد انصراف البصر عنها، والبعض منها يشاهدها الشخص دون أن

يعيرها انتباها أو تحرك له شعورًا أو اهتماما، ويعتبر هذا النوع من الرسوم الإرشادية معطلا لعملية الاتصال.

إن شرط نجاح عملية الاتصال هو حدوث تأثير في المستقبل ينعكس على سلوكه، ولذلك فيركز علماء التربية على صياغة أهداف التعليم في صورة أهداف سلوكية، وكذلك الحال بالنسبة للرسوم الإرشادية يجب أن تترجم أهدافها إلى إحداث تعديل في سلوك المستقبلين لهذه الرسوم. وليس بالضرورة أن يتم التعديل في السلوك بشكل فوري وسريع، فالمدخن إذا شاهد رسمًا إرشاديًا عن مضار التدخين (شكل رقم ٣) فليس المتوقع منه أن يسرع بإطفاء سيجارته والإلقاء بها في سلة المهملات وأن يقلع حالا عن عادة التدخين،[٣]



شكل رقم ٣. رسم إرشادي عن مضار التدخين.

---

٣ عن كتيب أصدرته وزارة المعارف بالسعودية ـ الإدارة العامة لتوجيه الطلاب وإرشادهم ـ برنامج التوعية بمضار التدخين ـ السنة الرابعة، ١٤٠٧هـ.

وإنما ينبغي أن يتولد لدى هذا المدخن فكرة وقناعة بمضار التدخين وأنه مصدر لكثير من الأمراض وبالتالي فإنه من المتوقع أن يقلع عن التدخين بعد زيادة اقتناعه بمساوىء هذه العادة الضارة ولو بعد فترة من الزمن.

طبيعـة الرسـوم الإرشاديـة

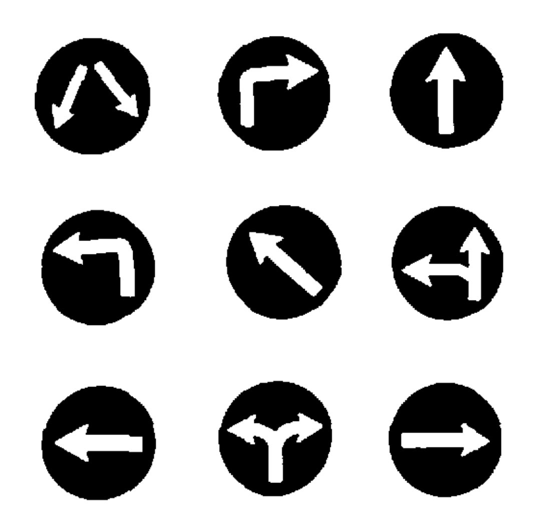
للرسوم أنواع كثيرة متباينة، ولكل نوع منها طبيعة معينة ووظيفة أساسية تتحدد وفق الهدف الذي أعدت من أجله فهناك الرسوم التخطيطية (الكروكيات) والرسوم التحضيرية، والرسوم الفنية، ورسوم الكاريكاتير، ورسوم السلويت (الظلية)، والرسوم البيانية، والرسم الهندسي، والرسوم التعليمية والرسوم الإرشادية وغيرها وسنتناول فيما يلي طبيعة ذلك النوع من تلك الرسوم.

١) تهدف الرسوم الإرشادية بصفة أساسية إلى توجيه السلوك البشري توجيهًا سليمًا مرغوبًا فيه ليتحقق للإنسان جانب من سهولة التكيف وبساطة التعامل مع متطلبات الحياة اليومية، وبذلك فهي تختلف عن الرسوم التعليمية التي تستخدم كوسائل توضيحية في مجال التعليم بهدف تبسيط المعلومات والحقائق العلمية ليسهل على المتعلم فهمها واستيعابها. ولا يعني ذلك أننا لا نتعلم من الرسوم الإرشادية، بل إننا نتعلم منها الكثير ولكنه بشكل يغاير ذلك التعلم الذي يتم من خلال المقررات الدراسية التي تنظمها المؤسسات المعنية بشؤون التعليم بمراحله المختلفة.

٢) لا ترتبط الرسوم الإرشادية بمحتوى علمي معقد بالتفاصيل والبيانات كما هو موجود في كثير من الرسوم التعليمية التي تتسم بمكوناتها المركبة وأجزائها المتعددة وتفاصيلها الكثيرة، فالرسائل المراد توصيلها للمشاهد عن طريق الرسوم الإرشادية تتميز بالتحديد الواضح والبساطة الشديدة والتركيز على تأكيد فكرة واحدة تعبر عن مفهوم محدد، ولذلك فهي لا تحتاج إلى وقت طويل لاستيعابها والاستجابة إليها، وهذا الأمر يناسب كثيرًا جمهور المستقبلين لتلك الرسوم حيث إنهم غالبًا ما يتعاملون معها بصريًا بشكل سريع وعابر.

٣) في كثير من الأحيان تعتمد الرسوم الإرشادية في تشكيلها على الجانب الرمزي، حيث تستخدم في ذلك رموز لها دلالات معينة غالبًا ما تصبح مألوفة ومتعارفًا عليها عند الناس، ومن أمثلة ذلك شكل الجمجمة والعظمتين المتقاطعتين الذي يرمز للخطر وعدم الاقتراب، وشكل الكأس الزجاجية المرسومة على الأسطح الخارجية لبعض صناديق البضائع والتي ترمز إلى عبارة (قابل للكسر) وشكل آلة التصوير الضوئي المرسومة فوقها علامة (×) والتي غالبًا ما تُستخدم في المناطق العسكرية رمزًا لعبارة (ممنوع الاقتراب والتصوير) وغير ذلك من الرموز الكثيرة ذات الدلالات المختلفة.

٤) تتسم المفردات التشكيلية أو الأشكال المستخدمة في الرسوم الإرشادية بالتبسيط والإيجاز الشكلي، حيث تعتمد على توظيف ما قل ودل من الأشكال للتعبير عن الأفكار والمفاهيم مع التركيز على إظهار جوهر تلك الأشكال والتغاضي عن تفاصيلها بما يحقق سهولة التعامل البصري معها في وقت قصير. كذلك فقد يعتمد الجانب التشكيلي للرسوم الإرشادية على استخدام الأشكال المجردة التي لا تمثل انعكاسًا واضحًا لأشكال طبيعية في الواقع المرئي، ومن أمثلة ذلك الأسهم التي تشير إلى الاتجاهات المختلفة (شكل رقم ٤)، فهي خير مرشد للبصر نحو بلوغ الهدف المقصود.[٤]



شكل رقم ٤. نماذج من الأسهم التي تشير إلى الاتجاهات المختلفة.

---

٤ عن مطوية تصدرها وزارة الداخلية والأمن العام ـ الإدارة العامة للمرور ـ مدارس تعليم قيادة السيارات (دلة)، المملكة العربية السعودية.

٥) المظهر المرئي للرسوم الإرشادية قد يعتمد كلية على الأشكال الخطية، وقد يعتمد في أحيان أخرى على الدرجات الظلية أو المساحات اللونية أو السلويت (الرسوم الظلية)، وفي بعض الحالات يعتمد على توظيف الصور الفوتوغرافية أو أجزاء منها كمفردات مكملة لبناء فكرة الرسم. ومع وجود ذلك التباين في المظهر المرئي للرسوم الإرشادية فإننا لا نستطيع أن نقرر أفضلية أحدهما عن الآخر وإنما الأمر يرجع في النهاية إلى مستوى جودة الرسم الإرشادي وفعاليته في توصيل الرسالة لجمهور المستقبلين.

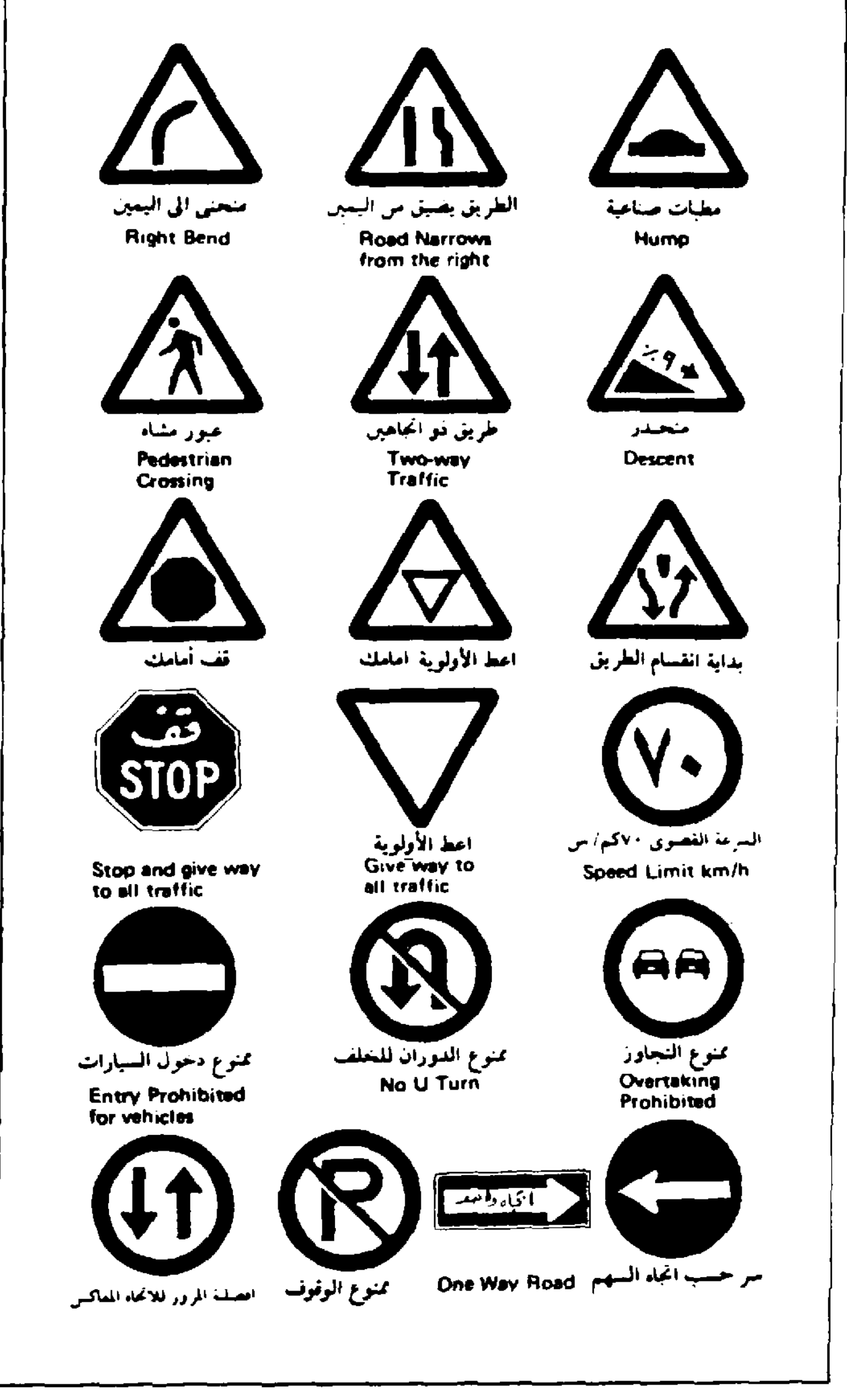
٦) قد تجمع بعض الرسوم الإرشادية بين لغة الأشكال وبين اللغة اللفظية المكتوبة، وفي هذه الحالة غالبًا ما تكون السيادة فيها للأشكال؛ أما عنصر الكتابة فيمثل عاملاً مساعدا الهدف منه زيادة توضيح مضمون الرسالة التي ينقلها الرسم الإرشادي، ولذلك فإن التعليقات المكتوبة التي تصاحب الرسم تكون شديدة الاختصار. وبجانب ذلك فقد يعتمد الرسم الإرشادي على الأشكال فقط دون الحاجة إلى تعليق مكتوب، ذلك إذا كان الرسم سهل الفهم ومعبرا عن الفكرة المقصودة بوضوح كامل.

٧) هناك نوعان من الرسوم الإرشادية: نوع يخاطب عامة الناس وآخر يخاطب بعض الفئات الخاصة، فالرسوم الإرشادية التي تحث الإنسان على النظافة واتباع العادات الصحية السليمة إنما تخاطب الناس جميعا. أما الرسوم الإرشادية المرتبطة بتنظيم حركة المرور فإنها لا تشكل أهمية متساوية عند جميع من يستعمل الطريق، بل هي تثير في المقام الأول اهتمام قائدي السيارات جميعا. ولذلك فإن اهتمامات الجمهور المستقبل للرسوم الإرشادية تختلف وفقا لنوعيات الرسائل التي تنقلها تلك الرسوم.

٨) تخرج كثير من الرسوم الإرشادية من إطار المحلية لتصبح لغة عالمية تفهمها شعوب متباينة من البشر، فالرسوم الإرشادية المستخدمة في مجال المرور (شكل رقم ٥) يفهمها الناس مهما اختلفت ألسنتهم، لأن تلك الرسوم تكاد تكون موحدة في أشكالها ودلالاتها عند تلك الشعوب.[٥] وذلك بهدف تيسير سبل التعامل معها لأي أجنبي يستخدم الطريق خارج

---

٥ عن كتيب موجه لإرشاد الطلاب بعنوان: «عدنان والسلامة المرورية» أصدرته إدارة العلاقات والإعلام الجامعي بجامعة الملك سعود بالتعاون مع إدارة مرور الرياض، ١٤٠٧هـ.



شكل رقم ٥ . رسوم إرشادية مختارة من علامات المرور.

حدود بلاده. ولذلك فإن هذه الخاصية التي تجعل من الرسوم الإرشادية في كثير من الأحيان لغة عالمية إنما تزيد من حجم انتشارها كوسيلة اتصال بين الناس.

٩) من طبيعة الرسوم الإرشادية أنها لغة سهلة تخاطب الناس جميعا بلسان واحد، وهي بذلك تناسب الغالبية العظمى ممن يتعاملون معها. إنها لغة القاعدة العريضة التي لا يتطلب فهمها درجة معينة من التعلم أو الثقافة، فالناس مهما اختلفت ثقافاتهم يتجاوبون معها بسهولة ويسر، بل إنها في كثير من الأحيان تستقطب الجمهور لرؤيتها وتستهويهم لمعرفة مضمونها. ولذلك فهي تعتبر من أهم وسائل الاتصال التي إذا أحسن توظيفها فإنها تحقق عائدًا مثمرًا وسريعًا.

أهميـــة الرســـوم الإرشـادية

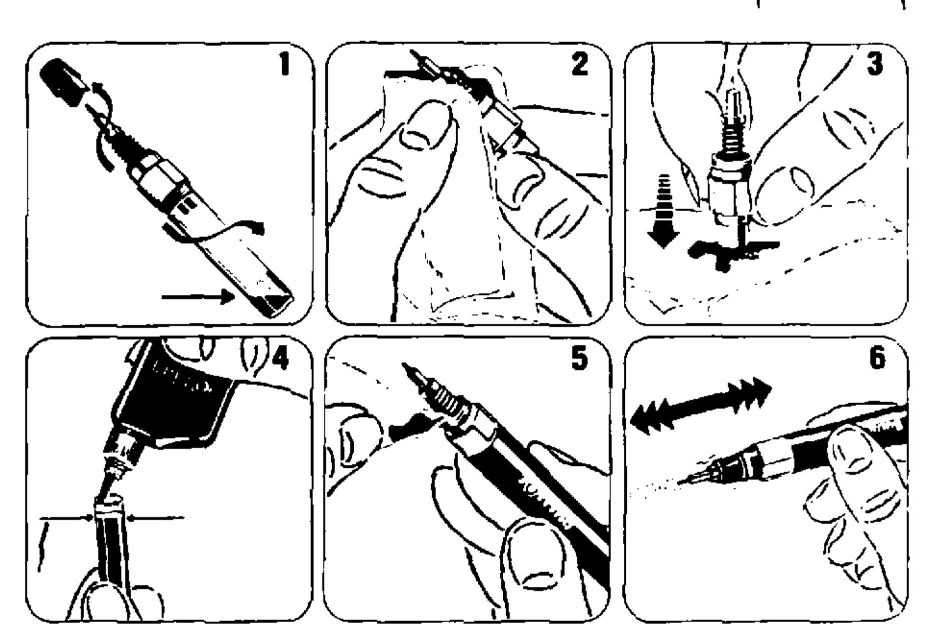
١) لما كانت الـرسـوم الإرشادية تسعى إلى توجيه الناس نحو اتباع السلوك الجيد المفيد، وتنهاهم عن السلوك الضارّ وتحذرهم من عواقبه بهدف المحافظة على كيان المواطنين وتحقيق أمنهم وسـلامتهم فإن مردود ذلك يعود على الفرد بالفائدة ثم ينعكس بالتالي على المصلحة العامة للمجتمع مما يسهم في إيجاد المناخ المناسب الذي يسمح بتحقيق رغبات الفرد في إطار النظم العامة لمتطلبات الحياة في المجتمع الذي ينتمي إليه.

٢) إن توظيف الرسوم الإرشادية ضرورة لا غنى عنها ولابديل لها في بعض جوانب الحياة. فنحن لا نستطيع أن نتخيل كم تصير الأمور في مجتمع لا يستخدم الرسوم الإرشادية في تنظيم حركة المرور، أو استخدامها في التوجيه والإرشاد للبعد عن مواطن الخطر أو اتباع السلوك المحمود.

٣) إن خروج الـرسوم الإرشادية في بعض الأحيان من الإطار المحلي إلى المستوى العالمي يجعلها أكثر انتشارًا وبالتالي يزيد من سعتها كلغة تفاهم في توصيل الرسائل لأكبر عدد من الجمهور المستقبل. فالأنظمة العامة التي تحكم عملية المرور في دول العالم واحدة والـدلالات الـرمـزية لاتجـاهات الأسهم وعلامات الخطر وقابل للكسر وممنوع الاقتراب والتصوير وغيرها يفهمها الناس مهما اختلفت ألسنتهم وتباينت أوطانهم، وفي ذلك توثيق للروابط بين شعوب العالم.

٤) الرسوم الإرشادية بما تتميز به من الجمع بين اللغة اللفظية ولغة الأشكال وكذلك الاعتماد على عنصر الإثارة والتبسيط والمبالغة في تجسيد الفكرة والتعبير عنها إنما تجذب بذلك المشاهد نحوها وتستقطبه لمعرفة مضمونها وما تدعو إليه ، وهي في أحيان أخرى قد تعتمد على الأشكال وحدها في توصيل الرسائل الإرشادية المطلوبة ، وهذا يتناسب كثيراً ومستوى أولئك الناس غير الملمين بالقراءة والكتابة وكذلك غير الناطقين باللغة السائدة للبلاد مما يجعلها أقرب اللغات للتفاهم مع تلك الفئات من الناس.

٥) توفر الرسوم الإرشادية - إذا أُحسن استخدامها - الكثير من الخسائر البشرية والمادية في المجتمع ، فهي على سبيل المثال في المجال الصناعي توجه العاملين وترشدهم لكيفية الوقاية من أخطار المهنة وبذلك تقل الخسائر في الأرواح والأموال والخامات والمعدات ، وهي في الإرشاد الصحي تقلل من انتشار الأمراض وما ننفق عليها من أموال طائلة في العلاج. كذلك فإن الرسوم الإرشادية المصاحبة للأجهزة الكهربائية وبعض الأدوات الاستعمالية (شكل رقم ٦) ينير الطريق أمام الناس لطرق الاستعمال الصحيحة تحقيقاً لأمنهم وسلامتهم وحفاظاً على تلك الأجهزة من التلف.[٦]



شكل رقم ٦ . رسم إرشادي عن كيفية استخدام قلم التحبير.

٦ عن نشرة إرشادية مرفقة مع قلم التحبيرrotring .

٦) تعمل الرسوم الإرشادية على توفير الجهد والوقت المبذولين في توصيل الرسالة للجمهور المستقبل، فهي تعتمد على ماقل ودل من العناصر الشكلية والألفاظ اللغوية مما يجعل المتلقي يتعامل معها في وقت قصير دون أن يبذل جهدًا كبيرًا بعكس ما يُبذل من وقت وجهد عند التعامل مع الرسوم التعليمية بما تحويه من تفاصيل كثيرة وبيانات مختلفة.

٧) تسهم الرسوم الإرشادية في تعليم وتثقيف الجمهور المستقبل وخاصة أولئك الذين لم تتح لهم فرصة التعليم بالمؤسسات التربوية الأكاديمية. فهي بجانب ماتدعو إليه من تعديل للسلوك فإنها تعلِّم أيضًا فالإرشادات الخاصة بالإقلاع عن التدخين والتحذير من أضراره وكذلك الإرشادات الصحية العامة يتعلم الناس من خلالها بعض المفاهيم والمبادىء العلمية التي ترفع من مستواهم الثقافي والعلمي.

جوانب القصور في الرسوم الإرشادية

قد تؤثر بعض العوامل على الرسوم الإرشادية فتسبب لها قصورًا معينًا يؤدي في غالبية الأحيان إلى إعاقة تحقيق الأهداف المرجوة منها، وبالتالي فإن العائد من استثمارها في مجال التوعية والإرشاد يصبح ضئيلاً. ويمكن إرجاع القصور في تلك الرسوم إلى مصادر مختلفة من أهمها:

ا) القصور في الرسم الإرشادي نفسه

١)عدم وضوح الفكرة المعبرة عن الرسالة المراد توصيلها من خلال الرسم الإرشادي إلى الجمهور المستقبل نتيجة لضعف صياغتها من الوجهة الفنية والتشكيلية أو نتيجة للاعتماد في تنفيذها على مفردات أو أشكال بعيدة الصلة عن موضوع الرسالة مما يؤثر بشكل سلبي ومباشر على الجانب التعبيري فيها، وبالتالي فإن عملية الاتصال لا تتم كما ينبغي.

٢) من المهم أن يتحقق في الرسوم الإرشادية جانب الإثارة والتشويق لتصبح ذات فعالية في استقطاب المشاهد نحوها، وجذب الانتباه إليها، لأن ذلك بداية الطريق في

التعامل البصري مع تلك الرسوم، وبالتالي فإن هذه البداية تصبح منطلقًا يقود الرائي إلى محاولة التعرف على محتوياتها وفهم ما تدعو إليه، ولذلك فإن اختفاء عوامل الإثارة والتشويق في الرسم الإرشادي إنما يسبب له بعض القصور.

٣) قد يتجه الرسم الإرشادي في بنائه التشكيلي نحو الاهتمام بالتفاصيل التي لا ضرورة لها في توصيل الرسالة، وهذه التفاصيل غالبًا ما تُحدث نوعًا من التشويش على الموضوع الأساسي للرسم فيؤدي ذلك إلى انصراف المشاهد نحو تلك التفاصيل، والانشغال بها مما يضعف من درجة تركيزه حول موضوع الرسالة التي يهدف الرسم الإرشادي أن ينقلها إليه.

٤) بعض الرسوم الإرشادية تتضمن أكثر من رسالة، ويتم التعبير عنها تشكيليًّا في حيز واحد مما يؤدي إلى تشتيت انتباه المشاهد وإضعاف قدرته على التفكير والفهم. وهذا النوع من الرسوم لا يحقق مردودًا مثمرًا لأنه كلما اقتصر الرسم الإرشادي على تأكيد فكرة واحدة تحمل مضمونًا محددًا وتم التعبير عن تلك الفكرة بأسلوب واضح وبسيط فإن ذلك يزيد من سعته في توصيل الرسالة لجمهور المشاهدين.

٥) قد تعتمد بعض الرسوم الإرشادية في تشكيلها على رموز جديدة غير مألوفة للناس مما يؤدي إلى إضعاف درجة الاستجابة عند المتلقي لتلك الرسوم. وإذا كانت الرموز لغة تعتمد على الأشكال فإن فهمها يتطلب معرفة تامة بدلالاتها المختلفة حتى تتم الاستجابة بشكل جيد لما نتعامل معه من تلك الرموز، ولذلك فإن ضعف درجة الألفة بين الجمهور المستقبل والرموز المستخدمة في إعداد الرسم الإرشادي إنما يعيق كثيرًا في فهم المعنى المقصود.

٦) قد يكون الرسم الإرشادي منفذًا بخطوط غير واضحة أو ألوان ضعيفة لا يوجد بينها أي درجات من التباين، أو قد يكون منفذًا بخامات مصقولة لامعة كثيرًا ما ينتج عنها بعض الانعكاسات الضوئية التي تؤثر في الرسم فتغير من طبيعته المرئية حيث يصعب إدراكه

إدراكًا كليًّا في وقت واحد . إن كل هذه الأمور غالبًا ما تسبب إجهادًا بصريًّا للمشاهد عندما يريد الإلمام بالمكونات العامة للرسم .

٧) قد تكون اللغة اللفظية المصاحبة للرسم الإرشادي مكتوبة بشكل مطول فيحتاج استيعابها إلى وقت طويل، وقد تكون مختصرة جدًا لا تفي بالمعنى المقصود، وقد تكون مكتوبة بأسلوب غير مفهوم من الوجهة اللغوية، وقد تكون الكتابة غير مناسبة من حيث ملاءمة نوع الخط المستخدم وحجمه ووضعه وعلاقته بالرسم . كل هذه الأمور تقلل من إيجابية الرسم الإرشادي وتضعف من فعاليته في تحقيق الهدف المنشود .

٨) عند تنفيذ بعض الرسوم الإرشادية قد تستخدم في ذلك خامات غير جيدة من حيث قوة التحمل لطول فترة العرض أو سرعة التأثير بالعوامل الطبيعية، الأمر الذي يؤثر في تلك الرسوم ويجعلها غير واضحة، وبالتالي فإنها لا تعطي عائدًا مثمرًا يقابل ما بذل في إعدادها من جهد بشري ومادي .

ب ـ جوانب القصور في طريقة العرض

تعتبر عملية اختيار المكان المناسب لعرض الرسوم الإرشادية من العوامل المهمة التي تسهم في زيادة فعالية تلك الرسوم وتحقيق أهدافها، ولذلك فإنه من الضروري مراعاة تنفيذ هذه الأمور بدقة قبل الشروع في تقديم الرسوم الإرشادية لجمهور المستقبلين، وذلك بعمل الدراسات اللازمة التي تساعد القائمين على عرض تلك الرسوم في اختيار أفضل الأماكن وأكثرها ملاءمة للعرض . وقد لوحظ أن هناك كثيرًا من الأخطاء الشائعة تقع عند اختيار أماكن عرض الرسوم الإرشادية مما يؤدي إلى ظهور بعض جوانب القصور في تلك الرسوم، ذلك إذا تم الاختيار بطريقة عشوائية لا تقوم على التخطيط السليم، ومن أهم تلك الأخطاء ما يلي :

١) عرض الرسم الإرشادي في مكان غير جماهيري لا يرتاده كثير من الناس مما يجعله في معزل عن غالبية الجمهور المستقبل، وبالتالي فإنه من المتوقع أن يكون المردود ضعيفًا للرسالة التي يتضمنها ذلك الرسم .

٢) تثبيت الرسم الإرشادي على خلفية مشوهة أو غير مستوية، أو بها آثار من ملصقات قديمة مما يؤثر بطريقة سلبية على الشكل الجمالي لذلك الرسم، وبالتالي فإنه يفقد جانبا من عامل الإثارة والتشويق.

٣) وضع الرسم الإرشادي في مكان مزدحم برسوم أخرى مما يُحدث نوعًا من التشويش الذي يؤثر بطبيعة الحال على الطبيعة المرئية للرسم المعروض ويضعف من مقدرة المشاهد على الإلمام بمكوناته نتيجة لضعف درجة التباين بين الشكل والأرضية.

٤) عرض الرسم الإرشادي في مكان لا تتوفر فيه الإضاءة الكافية للرؤية الطبيعية، أو في مكان شديد الإضاءة مما قد يترتب عنه إحداث بعض الانعكاسات الضوئية على الرسم أو على أجزاء منه، وهذا الأمر يعيق عملية الرؤية عند المشاهد.

٥) وجود الرسم الإرشادي في مكان يتأثر بالعوامل الجوية المختلفة كالرطوبة والحرارة، والأمطار والأتربة وأشعة الشمس القوية، مما قد يؤدي إلى إتلافه، ومن مظاهر هذا الإتلاف اختفاء أجزاء من مكونات الرسم، أو إضعاف درجة الوضوح بين عناصره المختلفة، أو إحداث بعض التجعيدات التي تغيِّر من طبيعة سطحه وغير ذلك من المظاهر الأخرى.

٦) عدم تقدير المسافة بين مكان العرض وعين المستقبل، كأن يوضع الرسم الإرشادي رغم صغر مساحته في مكان يبعد أكثر من اللازم عن عين المشاهد بما لا يحقق له رؤية سليمة وواضحة، أو يوضع الرسم رغم كبر مساحته في مكان ضيق لا يبعد عن عين المشاهد بمسافة مناسبة تحقق له رؤية طبيعية فتمكنّه من الإلمام بمكونات الرسم المعروض بسهولة.

٧) عدم مناسبة زاوية الرؤية للمشاهد مما قد يسبب له إجهادًا بصريًا، فقد يعرض الرسم الإرشادي مائلاً أو غير متزن من الوجهة المرئية، وقد يُثبَّت في بعض الأحيان أعلى

من مستوى النظر أو أسفل منه، وقد يقع في مستويين كأن يثبت على أحد الأركان في جدار معين، فيظهر جزء منه في مستوى والجزء الآخر في مستوى ثان، وكل هذه الأمور لا تساعد المشاهد على سهولة التناول البصري للرسم المعروض.

٨) عرض الرسم الإرشادي في أماكن لا يرتادها أكثر الجماهير اهتمامًا بنوعية الرسم المعروض كأن تعرض رسوم إرشادية عن السلامة والأمن الصناعي لمجتمع الزراعيين أو تعرض رسوم إرشادية عن تنمية الثروة النباتية والحيوانية لمجتمع عمالي لا تمثل تلك الرسوم اهتمامًا أساسيًا لديه.

٩) عرض الرسم الإرشادي في وقت لا يلائم المناسبة التي يعالجها ذلك الرسم، كأن تعرض الرسوم الإرشادية الخاصة بالوقاية من أمراض الصيف في فصل الشتاء، أو تعرض الرسوم الإرشادية للطلاب عن كيفية استثمار وقت الفراغ، خلال العطلة الصيفية قبل انتهائهم من مقررات عامهم الدراسي.

١٠) عرض الرسم الإرشادي في مكان توجد به بعض الحواجز الطبيعية كالأشجار والتلال أو الحواجز الصناعية كالأسوار وأعمدة الإنارة مما يؤدي إلى حجب الرسم الإرشادي أو أجزاء منه عن المشاهد.

جـ) القصور في المضمون

يشكل مضمون الرسالة التي ينقلها الرسم الإرشادي جانبًا بالغ الأهمية ولذلك إذا كان المضمون جيدًا فإن العائد سيكون مثمرًا ومفيدًا، ويقصد بالمضمون جوهر الرسالة التي نود أن يستجيب لها الجمهور. ومن الملاحظ أنه عند تصميم الأفكار المختلفة لبعض الرسوم الإرشادية لا يوضع في الاعتبار تركيز الاهتمام على هذا الجانب بشكل خاص مما يؤدي إلى وجود بعض عوامل القصور في الرسم الإرشادي نفسه، ومن أهم تلك العوامل ما يلي:

١) بعد المضمون عن المشكلات الرئيسة التي تمس مصلحة الجماهير. فالرسم الإرشادي في حقيقته هو تعبير صادق وانعكاس أمين للمشكلات التي يعاني منها المجتمع

بهدف توجيه الرأي العام وتبصيره بتلك المشكلات ليتجنب أخطارها وما ينجم عنها من أضرار ثم العمل على حلها وفق الإمكانات المتاحة.

٢) عدم اتفاق المضمون مع عادات وتقاليد المجتمع، فلكل مجتمع عاداته وتقاليده التي يهتم كل فرد من أفراده بالمحافظة عليها، ولذلك فإن خروج المضمون عن إطار العادات والتقاليد السائدة في المجتمع إنما يؤدي إلى قصور الرسم الإرشادي وإعاقة تحقيق أهدافه.

٣) بعد المضمون عن القيم الدينية والروحية للمجتمع، فلكل مجتمع قيمته الدينية والروحية التي يجب أن تُحترم وتُصان، ولذلك فيجب أن تكون الرسوم الإرشادية متمشية مع هذه القيم الدينية والروحية، بل ينبغي على الرسم الإرشادي أن يستند إلى تلك القيم في ترسيخ وتأكيد السلوك الطيب المحمود والتحذير من عواقب السلوك الضار.

٤) ينبغي أن يكون مضمون الرسم الإرشادي صحيح المحتوى، وذلك بالتأكد من خلوه من الأخطاء العلمية والفنية، وكذلك خلوه من الأخطاء التي قد تعكس بعض المفاهيم الخاطئة عند المستقبل، كذلك فينبغي أن تكون اللغة المصاحبة للرسم الإرشادي سليمة خالية من الأخطاء اللفظية والإملائية، بعيدة عن العامية قدر الإمكان، مضافًا إلى ذلك فإن الاهتمام بتوظيف الرموز المناسبة والملائمة من حيث درجة الألفة للجمهور إنما يشكل جانبًا كبيرًا من الأهمية.

د ـ القصور من جانب المشاهد

قد يكون الرسم الإرشادي مستكملاً من حيث الإعداد الجيد، وغير قاصر في مضمونه، ومعروضًا بطريقة سليمة ومناسبة لا قصور فيها ومع ذلك فإنه لا يحقق أهدافه المرجوة كما ينبغي نتيجة لوجود بعض القصور من جانب المشاهد، ومن أهم العوامل التي قد تسبب هذا القصور ما يلي:

١) تؤثر الحالة الصحية للمشاهد على قدرته في الاستجابة للرسم الإرشادي بشكل

مباشر فإذا كان ضعيف البصر مثلاً فإنه لا يستطيع أن يُدرك مكونات الرسم المعروض أمامه، وبالتالي فإن درجة الاستجابة لمضمون ذلك الرسم ستكون منعدمة.

٢) كذلك يؤدي ضعف المستوى الثقافي للمشاهد إلى ضعف استجابته للرسم الإرشادي، فإذا كان المشاهد غير ملم بالقراءة والكتابة، وأيضًا غير مُدرك لدلالات الرموز التي قد تستخدم أحيانًا في تلك الرسوم فإنه من الطبيعي أن يصبح غير قادر على التعامل مع تلك الرسوم.

٣) تؤدي الاهتمامات الشخصية دورًا مهمًا في استقطاب المشاهد نحو الرسم الإرشادي، فإذا كان المشاهد لا يمارس عادة التدخين فإن اهتماماته بالرسوم الإرشادية التي تعالج مشكلات التدخين وأضراره الصحية والاجتماعية تكون قليلة، كذلك فإن المشاهد الذي يعمل في المجال الزراعي أو الحقل التعليمي تكون اهتماماته قليلة بالرسوم الإرشادية التي تعالج مشكلات السلامة والأمن الصناعي.

٤) أما الحالة النفسية العامة للمشاهد فلا تقل شأنا عن العوامل السابقة فهي لا تؤثر سلبيًا على استجابة المشاهد للرسوم الإرشادية فحسب بل تؤثر كذلك على استجابته وتعامله مع مظاهر الحياة المختلفة.

موقف الجمهور من الرسم الإرشادي

تعتبر الرسوم الإرشادية من أهم وسائل الاتصال، فهي تحمل في مضمونها رسائل محددة توجه عن قصد إلى الجمهور المستقبل بهدف التأثير في سلوكياته والرقي بها نحو الأفضل. ويبذل في إعداد تلك الرسوم وتنفيذها جهدًا بشريًا وماديًا كبيرًا من أجل أن يعود ذلك بالفائدة على كل من يتعامل مع تلك الرسوم. ورغم ذلك فأحيانا ما نجد فئة من الناس تقف موقفًا سلبيًا تجاه ما يعرض عليهم من رسوم إرشادية متجاهلين دورها المهم في توجيه الناس وإرشادهم إلى ما يحقق لهم سهولة التعامل والتكيف مع متطلبات الحياة ومظاهرها المختلفة.

إن الجمهور الواعي بدور الرسوم الإرشادية والمدرك لقيمتها الحقيقية عليه ألا يتعامل مع تلك الرسوم تعاملاً سطحيًا يقتصر على مجرد النظرة السريعة العابرة التي لا تخرج عن كونها إدراكًا كليًا للمساحة العامة للرسم الإرشادي، بل عليه أن يُمعن النظر في كل ما يقع عليه بصره من رسوم محاولا فهم واستيعاب ما تنقله من أفكار مختلفة وما ترمي إليه تلك الأفكـار من أهداف، حتى تكون الفرصة متاحة لتحقيق التفاعل الحقيقي بينه وبين ما تعرض عليه من رسائل إرشادية.

كذلك فينبغي على الجمهور أن يعمل جاهدًا من أجل تطبيق المفاهيم التي تنقلها الرسوم الإرشادية إليه، ولا يكون اهتمامه قاصرًا على مجرد الرؤية السريعة العابرة، فقيمة الرسم الإرشادي تكمن في مدى فعاليته في تعديل السلوك.

Functional and Esthetic Aspects of Guiding Signs

Abdulaziz M. Alageely and Muhyiddin Sayed Ahmad Tarabeh
Assistant Professors, Department of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The main objective of guiding signs in our daily life is to guide the human behavior, so that man can adapt himself easily and safely to the circumstances around him. Guiding signs must be clear, simple and brief, and can be abstract and symbolic. Sometimes these signs are a combination of verbal and non-verbal languages, and sometimes consist only of graphics. These signs are of two kinds. The first kind is general, it deals with all people. The second kind is specific; it deals with specific matters. The guiding signs are set to help people and protect them, and if everyone follows them and behaves as they say, then life will be safe and secure.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ١٠٩ ـ ١٢٤ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

الشكل النجمي في الفن الإسلامي

عبدالفتاح أحمد عبداللطيف

أستاذ مساعد، قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. ارتبطت فلسفة الفن الإسلامي بالعقيدة الإسلامية، حيث استقى الفنان المسلم كل أعماله من روح تلك العقيدة هادفًا من وراء ذلك زيادة ارتباطه بخالقه.

وقد تنوعت مجالات الفن الإسلامي تنوعًا كبيرًا ظهرت آثاره في كل مظاهر الحياة بوجه عام، ولعله من أبرز المجالات التي اهتم بها الفنان المسلم هي العمارة الإسلامية حيث أولاها اهتمامًا خاصًا شمل عناصرها ومكوناتها المتعددة.

وكان للشكل النجمي دوره البارز في زخرفة وتجميل الكثير من المنجزات الإسلامية أبرزها المساجد باعتبارها بيوت الله حيث نجد ذلك الشكل الكائن في المنابر والمحاريب والقباب والأسقف والملابس وغيرها.

ولعل ارتباط الفنان المسلم واهتمامه بالشكل النجمي هو ورود لفظ النجم في أكثر من موضع في القرآن الكريم الذي هو دستور الحياة.

المقدمة

نبعت فلسفة الفن الإسلامي بصفة أساسية من جوهر العقيدة الإسلامية، الأمر الذي جعل الفنان المسلم يعيش متأملاً لكل ما يقع عليه بصره من المخلوقات الكونية من حوله، وقد بدأ هذا التأمل من جانب الفنان المسلم كمنطلق للتقرب إلى الله والإيمان بقدراته الخلاقة

العظيمة التي ملأت الأرض والسماء وما بينهما. ثم ما لبث أن وجه الفنان المسلم تأملاته في مخلوقات الله إلى محاولة توظيف انطباعاته عن تلك التأملات لإيجاد فنون ترتبط في مظهرها وجوهرها بتلك العقيدة التي طالما كانت هي دستور الإنسان المسلم بتوظيف ذلك الفن لخدمة مظاهر الحياة بشكل عام وخاصة في المجالات التطبيقية المتنوعة. حيث عم الفن وانتشر في المظاهر الحياتية المتباينة كالعمارة والأدوات الاستعمالية المختلفة، ومنذ مولد ذلك الفن نراه قد اصطبغ بصبغة فريدة جعلت له شخصية متميزة بين الفنون الأخرى.

ولقد لجأ الفنان المسلم إلى أساليب تشكيلية في تحقيق أعماله الفنية لتسير وفق المنهج الإسلامي وتبتعد كل البعد عما يخالفه ولذلك فقد اتجهت تلك الفنون بوجه عام إلى التشكيل المجرد الذي يعتمد في بنائه على جوهر الأشياء دون محاكاتها أو محاولة مضاهاة مخلوقات الله. ولذلك فقد كان التجريد أقرب الأساليب التشكيلية التي تحقق للفنان المسلم ذلك الأمر.

ولعلنا ندرك كيف استطاع الفنان المسلم أن يحقق من خلال المفردات التشكيلية فنًا عظيما استقى منه فيما بعد الكثير من الفنانين على مر العصور بل إنه قد قامت في عصرنا الحديث مدارس فنية تعتبر منطلقة من جوهر ذلك الفن.

وتجلت إنجازات الفنان المسلم فيما قدمه من ابتكارات فنية متنوعة وخاصة في مجال الزخرفة بأشكالها المتباينة سواء أكانت تعتمد في تشكيلها على المفردات الهندسية أو المفردات النباتية أو الكتابات أو المفردات الحيوانية والآدمية أو الجمع بين نوعين منها أو أكثر.

والذي لاشك فيه أن الفنان المسلم كان فنانًا مبتكرًا له شخصية متميزة فريدة تتضح معالمها من خلال التعرف والإحساس بالسمات الجوهرية للفن الإسلامي وهذا الأمر قد جعل لما أبدعه من الفن الإسلامي على مر العصور ثقلًا فنيا يعترف به كل من يدرك ويتذوق ذلك الفن الأصيل. ولا أدل على ذلك من أن كبار المفكرين وعلماء الآثار والمهتمين بالتراث الإسلامي قد اتجهوا مهتمين اهتمامًا بالغًا بتناول المجالات المتعددة لذلك الفن بالنقد

والتحليل الفني ونشره بلغات عدة ليتاح لشعوب العالم أجمع وخاصة لغير الناطقين باللغة العربية أن يتذوقوا ذلك الفن وأن يدركوا قدر الفنان المسلم وما حققه من تراث فني عظيم يعبر عن روح العقيدة الإسلامية ويسهم في نشر بعض الجوانب التي تدعو إليها تلك العقيدة.

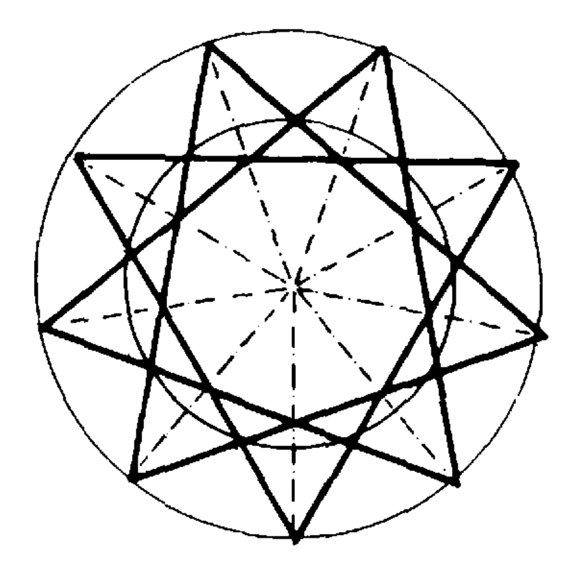
ونتيجة لتأملات الفنان المسلم في المظاهر الطبيعية والمخلوقات الكونية من حوله وإيمانه الراسخ بعظمة الخالق سبحانه وتعالى فقد أدرك أن وراء كل ظاهرة من الظواهر الطبيعية خالق قادر هو رب العرش العظيم فكان ذلك دافعًا قويًا عنده لمتابعة نمو النبات والكائنات وحركة الرياح والنجوم والشمس والقمر متدبرًا ما وراء هذه الظواهر الكونية من عظمة أهدته إلى طاعة الخالق والإيمان بوحدانيته.

ولما وجد الفنان المسلم تكرار ورود بعض الظواهر الكونية في نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية حاول توظيف مدلولاتها فيما أنجزه من فن، ولعل أكثر الظواهر التي اهتم بها هي ظاهرة وجود النجوم في السماء. فذهب يزيد من تأمله للنجم وبدأ في توظيفه بشكل مبتكر لا وجود لمثيله في الطبيعة ولكنه مستوحى منها.

ولعلنا نكون قد حققنا جانبا مما نصبو إليه من تأكيد عظمة ذلك الفن الإسلامي الأصيل إذا ما ألقينا الضوء على الشكل النجمي في الفن الإسلامي وكيف تناوله الفنان المسلم من الوجهة التشكيلية والجمالية والوظيفية.

ماهية الشكل النجمي

شكل هندسي منتظم تقع رؤوسه أو زواياه على محيط دائرة وحدوده الخارجية عبارة عن خط منكسر منتظم رؤوس زوايا انكساراته الداخلية تقع على محيط دائرة واحدة كما تقع رؤوس زوايا انكساراته الخارجية على محيط دائرة أخرى أقل اتساعا من السابقة، شكل رقم ١ [١، ص٢٤]، ويختلف المظهر المرئي للشكل النجمي وفقًا لعدد زوايا انكساراته.



شكل رقم ١ . كيفية تكوين الشكل النجمي.

فإذا كان يعتمد في تشكيله على خمس زوايا كان الشكل الناتج خماسيًا وإذا اعتمد في تشكيله على ست زوايا داخلية كان الناتج شكلاً سداسيًا وهكذا يمكن الحصول على العديد من الأشكال النجمية ذات الهيئات المختلفة وذلك بالتحكم في عدد رؤوس زواياه.

دوافع استخدام الشكل النجمي في الفن الإسلامي

لقد كان لعنصر البيئة في الفن الإسلامي أثر واضح، فالمجتمع الزراعي ومجتمع الرعي حققا وحدة فنية وتضافرًا في اكتمال الجوانب الفنية في وحدة واحدة.

فاستمد الفنان أعماله من طبيعة تقسيمات الأرض الزراعية الهندسية والخطوط المتوازية واتساع المساحات وعرضها وعمقها كما أن أشكال النباتات وتنوعها والامتدادات المتفرعة والدائرية والمتشابكة والملتوية ودأبه على الملاحظة الدقيقة والحساسية المرهفة للنباتات وتتبع نموها كان منطلقًا لتشكيلاته الفنية.

وفي البيئة الصحراوية باتساعها فقد دأب الإنسان فيها على المتابعة الدقيقة في البحث عن بئر للماء هنا وعشب ومرعى هناك وتتبع التغيرات في السماء من غيوم وشروق وعواصف ورياح كل هذا مقترنا بعامل الهدوء والسكينة الذي يخيم على الصحراء.

وكل من الزارع في الحضر والبدوي في الصحراء فقد جمعهما عنصر المتابعة والملاحظة الـدقيقـة لقبة السماء باعتبارها مصدر المياه والاهتداء للسير والقوافل من خلال ملاحظة النجـوم والكـواكب لأي تطورات ينتـج عنها تغيير المناخ الذي هو أحد الأسباب للحياة للأرض والنبات والإنسان على حد سواء.

تم تبع ذلك أن لكل سبب مسببا فلابد أن يكون وراء كل ظاهرة من ظواهر الطبيعة خالق وصانع، وإدراك بوجود رب واله لهذا الكون. فكان ذلك تمهيدًا لمتابعة حركة النجوم وسيرها وتقصي وجودها كضياء وكتنظيم واهتداء وجمال يزين صدر السماء.

ومن هنـا كان ارتباط الإنسان بالنجم فحاول معرفة أسراره واكتشاف كنهه ولعلها كانت الخطوة الأولى لإدراك علوم الرياضيات والفلك والنظريات الهندسية والعلمية.

ثم يتأكد عنصر النجم في آيات القرآن ليلفت نظر المسلم لأهمية هذا الكائن.

- ﴿وَعَلَٰمَٰتٖۚ وَبِٱلنَّجۡمِ هُمۡ يَهۡتَدُونَ﴾ [النحل، آية ١٥]
- ﴿وَهُوَ ٱلَّذِي جَعَلَ لَكُمُ ٱلنُّجُومَ لِتَهۡتَدُواْ بِهَا فِي ظُلُمَٰتِ ٱلۡبَرِّ وَٱلۡبَحۡرِۗ قَدۡ فَصَّلۡنَا ٱلۡأٓيَٰتِ لِقَوۡمٖ يَعۡلَمُونَ﴾ [الأنعام، آية ٩٧]
- ﴿وَٱلنَّجۡمُ وَٱلشَّجَرُ يَسۡجُدَانِ﴾ [الرحمن، آية ٦]
- ﴿فَنَظَرَ نَظۡرَةٗ فِي ٱلنُّجُومِ﴾ [الصافات، آية ٨٨]
- ﴿وَٱلنَّجۡمِ إِذَا هَوَىٰ﴾ [النجم، آية ١]

وقـد فسر البعض النجم بأنه النجم الذي في السماء كما فسر بعضهم النجم بأنه النبات الذي لا يستوى على سوقه كالشجر وسواء كان هذا أم ذاك فإن مدى الإشارة في النص الواحد ينتهي إلى حقيقة اتجاه هذا الكون وارتباطه [٢، ص٢٠].

والكون خليقة حية ذات روح يختلف مظهرها وشكلها ودرجتها من كائن إلى كائن ولكنها في حقيقتها واحدة.

فإن الله خلقنا وأعطانا الإحساس بالتناسق فكل ما يوجد حي متحرك لأن كل شيء متتابع ومتصل وكل كوكب ونجم إن هو إلا كائن حي .

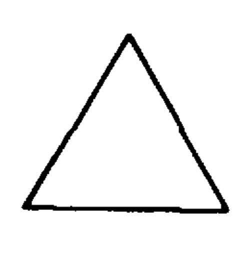
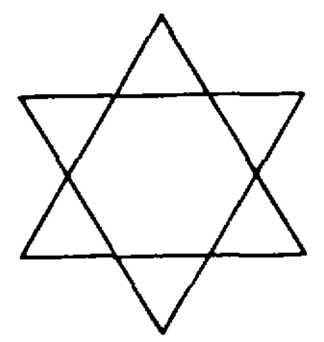
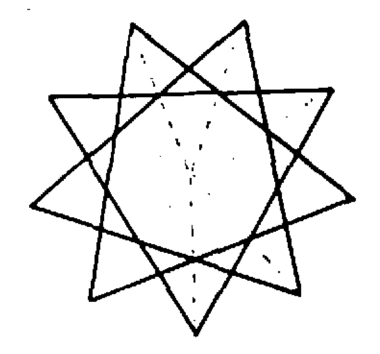
ولما كانت قدرة الإنسان على رؤية النجوم في السماء بالعين المجردة غير كافية للوقوف على هيئة النجم أو شكله وإدراك إمكاناته أو تفاصيله فقد تعامل الإنسان بصريًا مع النجوم في السماء بشكل إدراكي عام، فهو ليس لديه تصور كامل عن شكل محدد للنجم فانطباعه عن النجم لا يخرج عن كونه بقعة مضيئة يراها في السماء، ولذلك فقد استوحى من شكل النجوم أشكالا رمزية أخذت فيها بعد طابعًا فريدًا عرف من خلال مجالات الفن الإسلامي المتعددة. وما توصل إليه الفنان المسلم من هيئات مختلفة للشكل النجمي إنما هي نتيجة لمحاولاته المتعددة وبحثه الدائم وتأملاته المستمرة في المخلوقات الكونية من حوله وقد دفعه كل ذلك إلى التوصل إلى العديد من الأشكال النجمية المتباينة في هيئاتها العامة التي سعى إلى توظيفها توظيفًا جماليًا وتشكيليا أسهم بقدر كبير في إثراء القيم الفنية وتأكيدها في كل المشغولات التي أنجزها الفنان المسلم على مر العصور.

الأســـاس الهندســـي للشـــكل النجمـــي

يعتمد الأساس الهندسي لتكوين الشكل النجمي على حركة الخط المستقيم بشكل متغير الاتجاه حيث ينتج عن تلك الحركة ما يسمى بالخط المنكسر. والخط المنكسر المكون للشكل النجمي يتحرك حركة مغلقة حول مركز ثابت. كما ينتج عن تلك الحركة مجموعة من الزوايا الداخلية والخارجية تختلف في مقاديرها وأعدادها وفقا لاختلاف أضلاع الشكل النجمي، فإن كان يتكون من اثني عشر ضلعًا فإنه يحتوي على ست زوايا داخلية وست زوايا أخرى خارجية. ولذلك فإن الشكل النجمي الناتج يتوقف على عدد الزوايا المكونة له.

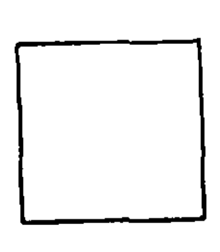
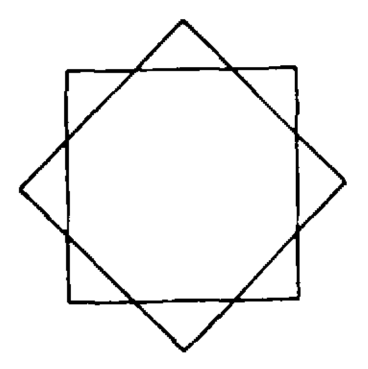
وهناك عدة طرق لبناء الشكل النجمي برع الفنان المسلم في وضع الأسس الهندسية والرياضية المحكمة والدقيقة التي تحقق تكوين العديد من تلك الأشكال بهيئات ابتكارية متباينة. ومن أبسط تلك الطرق استخدام وضع مثلثين أضلاعهما الستة متساوية بشكل

متراكب بحيث يبعد رأس كل زاوية من الزوايا الست للمثلثين بمسافة متساوية من المركز الذي يجمعهما معا (شكل رقم ٢).

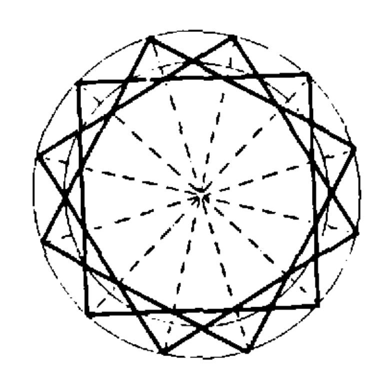
شكل رقم ٢. تكوين الشكل النجمي بتراكيب المثلثات.

وبالطريقة نفسها يمكن استخدام مربعين متراكبين في الحصول على الشكل النجمي (شكل رقم ٣) واستخدام الشكل السداسي الأضلاع أو غير ذلك.

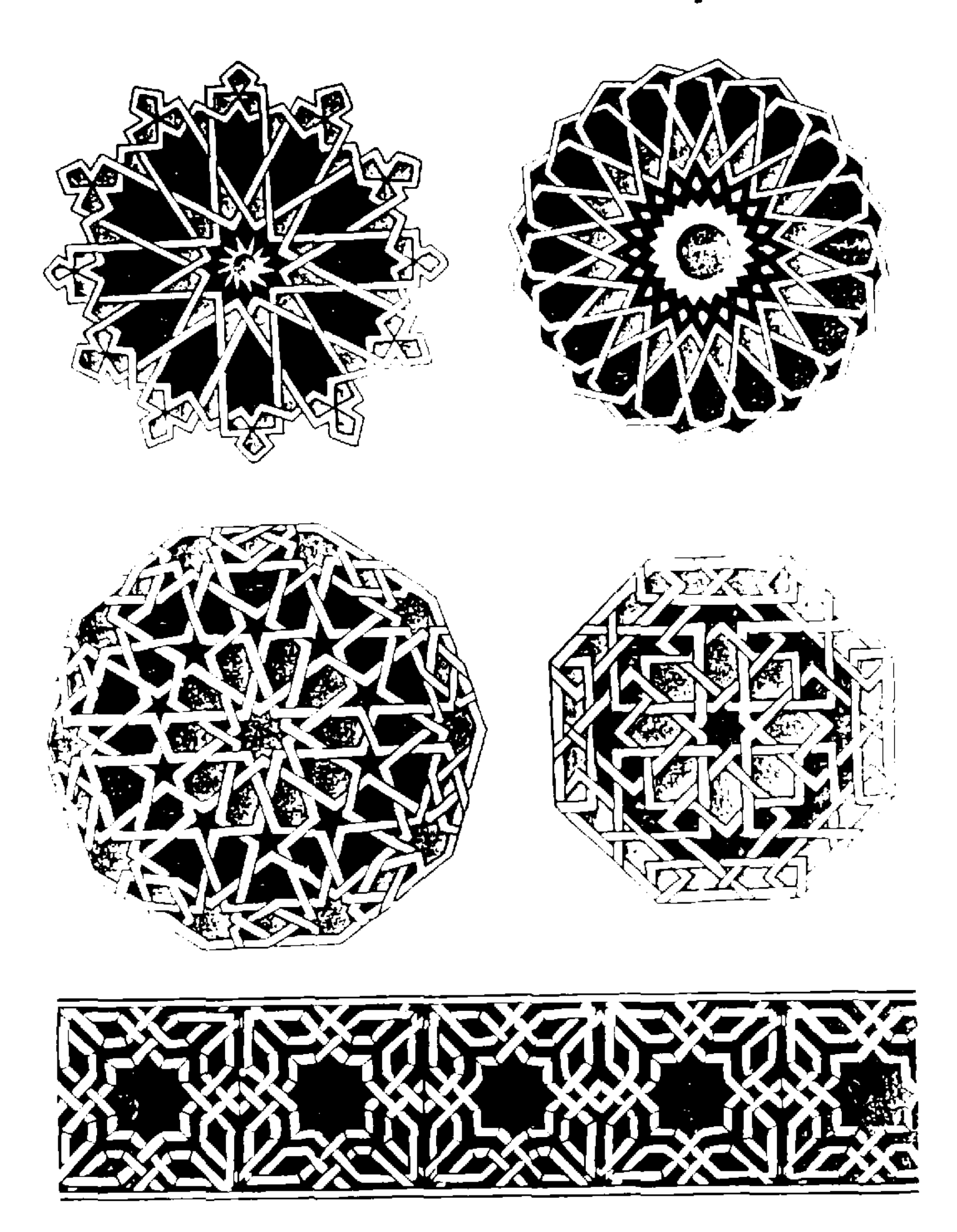
شكل رقم ٣. تكوين الشكل النجمي بتراكيب مربعين.

ويمكن تحقيق الشكل النجمي بأي عدد من الزوايا وذلك باستخدام دائرتين متداخلتين بعد تقسيم محيط كل منهما إلى عدد الزوايا المطلوب في شكل رقم ٤.



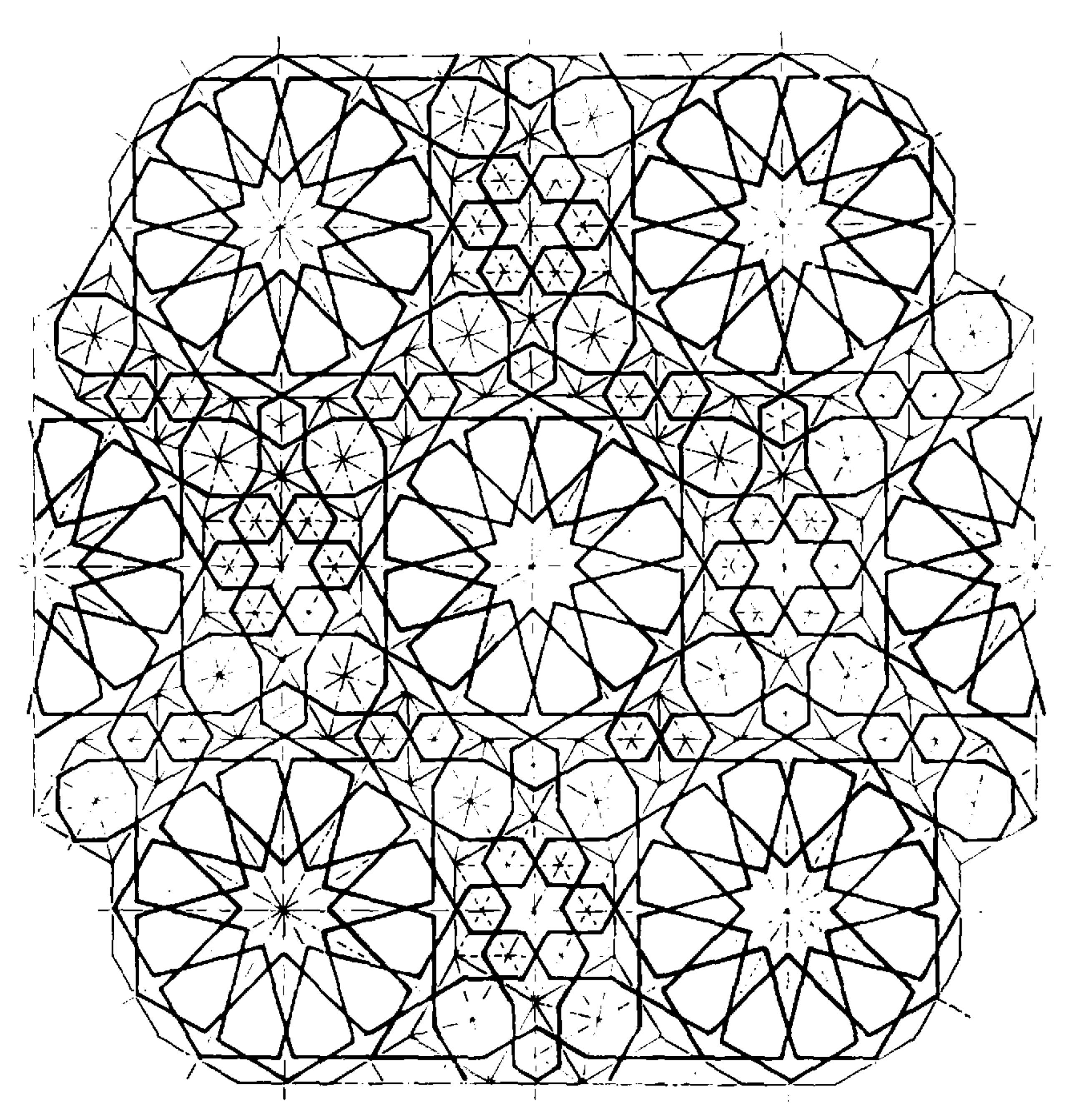
شكل رقم ٤. طريقة رسم الشكل النجمي.

وهناك عدة طرق أكثر تعقيدًا من حيث عملية التنفيذ والتطبيق العملي للحصول على أشكال نجمية مختلفة والتي يتضمن شكل رقم ٥ [٣، ص٤١] بعضا منها.

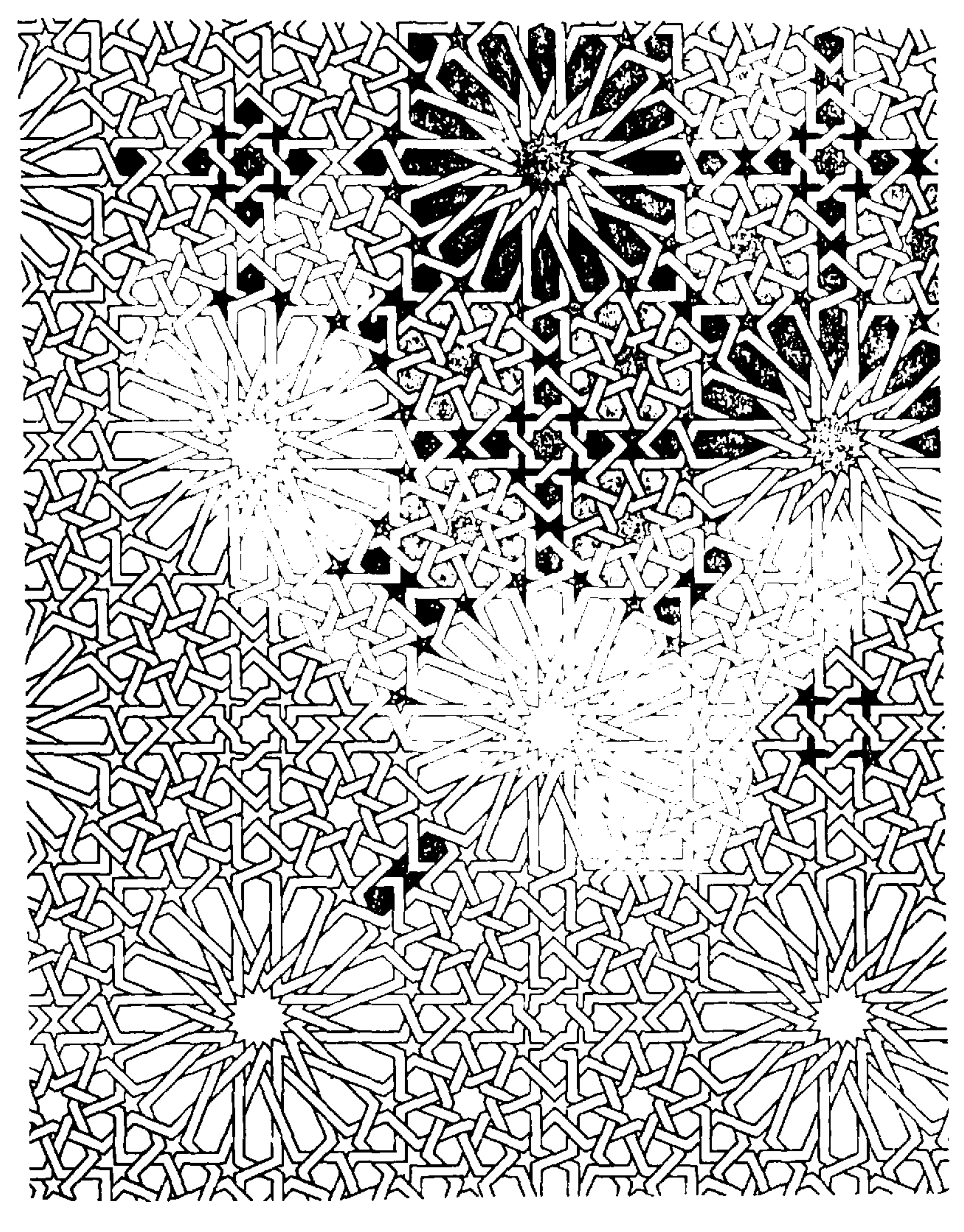


شكل رقم ٥ . نماذج مختلفة من الأشكال النجمية.

والشكل النجمي وحدة هندسية قائمة بذاتها ولكنه كثيرًا ما تم توظيفه فنيًا وابتكاريًا بحيث أمكن للفنان المسلم أن يجعل من هذه الوحدة نواة لبناء تشكيلات غاية الدقة والتعقيد من حيث تركيباتها التشكيلية كما استطاع أن يصيغ منهال تشكيلات مفتوحة النهايات مما أتاح له فرصة استخدامها في مجالات الفنون الإسلامية على اختلاف أشكالها (شكل رقم ٦، ٧) [٣، ص١٧٧].



شكل رقم ٦. تكوينات مفتوحة النهايات للشكل النجمي.



شكل رقم ٧. تكوينات مفتوحة النهايات للشكل النجمي.

مجالات توظيف الشكل النجمي في الفن الإسلامي

تمكن الفنان المسلم خلال الأحقاب التاريخية المختلفة أن يتوصل إلى مجموعات كثيرة من الأطباق النجمية التي تحمل في ثناياها الكثير من الجوانب الفنية والتشكيلية التي تشهد بقدرة ذلك الفنان الابتكارية وسيطرته على ذلك الشكل بتوظيفه في مجالات متعددة من مجالات الفن الإسلامي، سواء أكانت ترتبط بالمجالات الفنية البحتة أو المجالات التطبيقية الوظيفية التي شملت مظاهر الحياة العامة والأدوات الاستعمالية اليومية التي طالما عاش بينها الإنسان المسلم وارتوى من قيمها الفنية والجمالية وازداد عبرة وعظة وإيمانا بعظمة الخالق وسنة رسوله من خلال وعيه وإدراكه بما كانت تنقله تلك الأعمال الفنية من بعض مبادىء الدين الإسلامي الحنيف والسنة النبوية المطهرة.

والذي يرجع إلى الآثار الإسلامية التي خلفها الفنان المسلم في الأقطار الإسلامية والعربية يستطيع أن يقف على مدى ما توصل إليه الفنان المسلم من إنجازات بهرت الإنسان خلال العصور اللاحقة وحتى عصرنا الحديث.

ولعل الرجوع إلى مختارات من توظيف الفنان المسلم للشكل النجمي في المنجزات الفنية الإسلامية يشير بوضوح إلى إلقاء الضوء عليه في هذا المجال. ولعله يكون من الصعوبة بمكان أن نتطرق لكل المجالات التطبيقية والفنية التي عالجها الفنان المسلم من خلال توظيف الشكل النجمي وإنما يحتم علينا الأمر أن نلجأ إلى إلقاء الضوء على بعض المجالات منها التي نرى فيها بعضا من التنوع والتي تشير بجلاء إلى ما تضمنته من قيم فنية وجمالية.

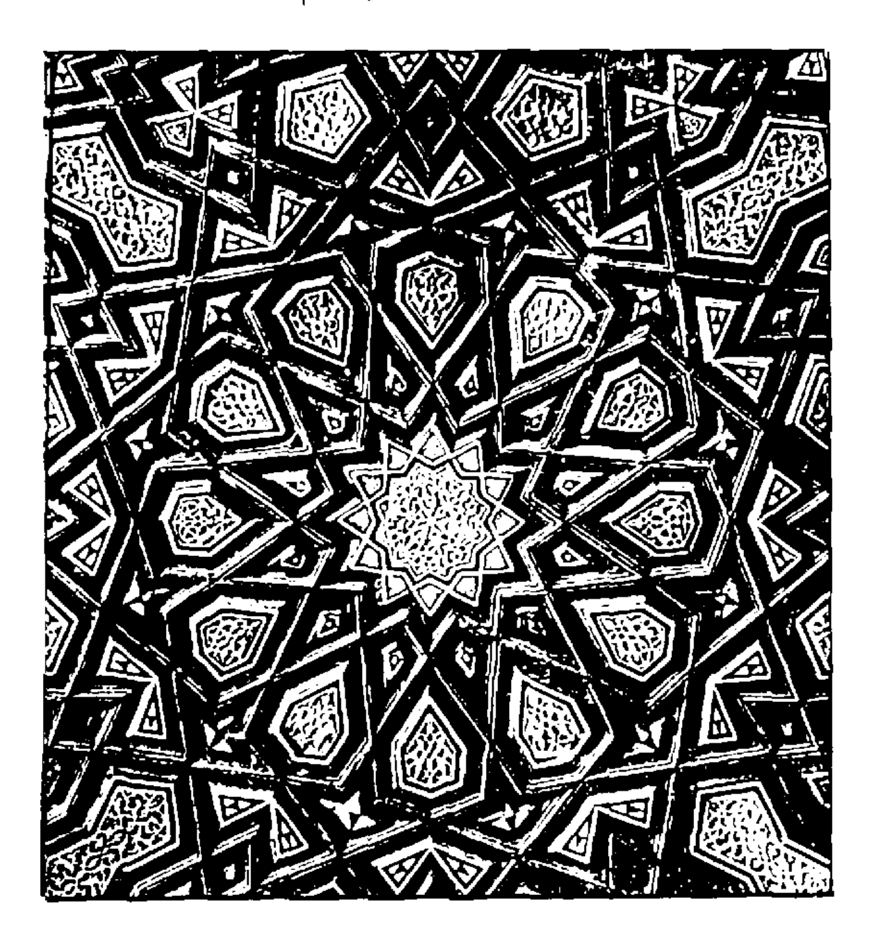
والعناية بدراسة التراث الفني الإسلامي وخاصة في مجال المساجد الإسلامية لم يعد نوعًا من الترف يمكن الاستغناء عنه لأنه وسيلة من أنجح الوسائل إلى إذكاء روح الانتماء وتثقيف العقل وصقل المواهب وتصفية الذوق.

فمن خلال تعرضنا لأي جزء من أجزاء المسجد فإن الفنان لم يقف عند حد المنفعة بل عمل على أن تكون إلى جانب وظيفتها الأساسية أثرًا فنيًا يشعر بالجمال الذي ترتاح العين

إلى رؤيته وتبعث الإعجاب في نفس الرائي، فكان استخدامه وليد الشكل المبتكر الذي تتناوب وحداته بشكل متنوع يثري الجانب الفني ويجعل لها شخصية متميزة بين العمائر الأخرى.

فلقد تشكلت الوحدات النجمية بالجص والحفر والنقش على الحجر في تجميل أشكال المأذنة من خلال الغائر والبارز بأشكالها الهندسية المتباينة وبتوزيعها المتآلف وتنسيقها تنسيقًا جماليًا.

ويظهر ذلك أيضًا في تشكيلات متعددة، سواء على الأسقف الحجرية أو النقوش الزخرفية لتلك الوحدات النجمية أو على تيجان الأعمدة، سواء داخل المسجد أو خارجه وأيضًا الخاص بمجاز القبلة والمنابر والقباب (شكل رقم ٨) [٤].

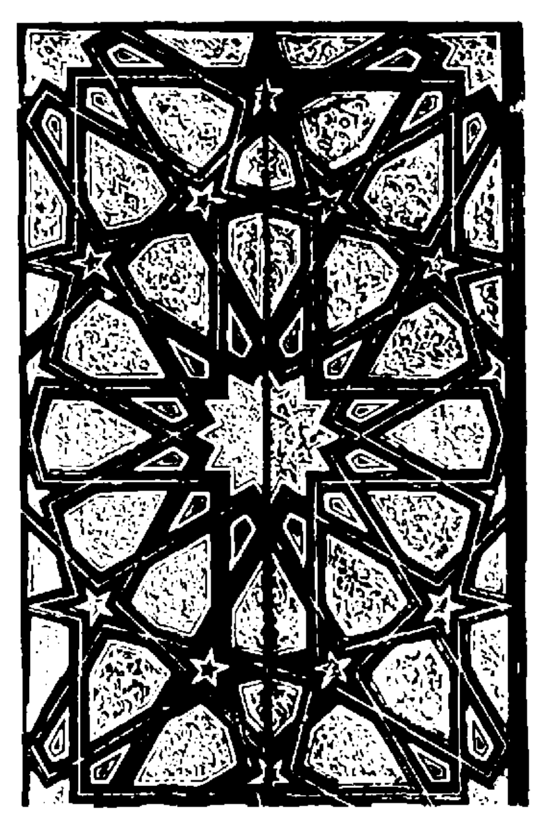


شكل رقم ٨ . نموذج للشكل النجمي في الحفر على الخشب المطعم بالبرونز والعاج.

وقد سارت القباب في مدارج الرقي خطوات واسعة وتجلت في إنشائها براعة منفذيها وأكثروا من استعمالها حتى لقد أصبحت من السمات البارزة في العمارة الإسلامية الوحدات النجمية أو الأطباق النجمية بصورة جمالية ابتكارية .

ولقد كان لاختلاف البيئات من حيث النواحي المناخية أثر واضح على المشغولات الخشبية حيث فرضت تلك الظروف المناخية طرقًا خاصة في تنفيذ الصناعات الخشبية مضافًا إلى ذلك أن غالبية المناطق العربية لم تحظ بتوفر نوعيات من الأخشاب جيدة المستوى مما كان يدعو إلى استيراد أنواع أخرى ذات سمات ومواصفات جيدة لاستخدامها في مجالات الفن الإسلامي بوجه عام .

أما التشكيلات المعدنية المختلفة فتمثلت في المباخر والمشكاوات والمعلقات المضاءة والأبواب المطعمة بالنحاس والفضة والبرونز (شكل رقم ٩) [٤] والتي تدل على الإتقان والمهارة والدقة .



شكل رقم ٩ . باب من الخشب مطعم بالعاج .

وفي مجال النسيج وطباعة المنسوجات نرى أن بعضًا منها قد تزين بوحدات زخرفية من بينها توظيف الشكل النجمي بطرق متعددة (شكل رقم ١٠) [٥] مضافًا إلى ذلك ما قد تم توظيفه من تلك الأشكال في صناعة السجاد الإسلامي الذي تميز بجودته الفائقة.



شكل رقم ١٠ . سترة السلطان محمد الثاني مصنوعة من الحرير المقصب. النصف الثاني من القرن ٩هـ حاليًا بمتحف لوبكابي - إسطنبول.

وهناك الكثير من الأدوات الاستعمالية المختلفة التي حاول الفنان المسلم أن يضيف قيمتها الوظيفية جانبًا من القيم الجمالية معتمدًا في ذلك على توظيف العديد من الوحدات الزخرفية، سواء أكانت ذات طابع هندسي أو تعتمد على العناصر النباتية أو الحيوانية والآدمية أو الجمع بين نوعين أو أكثر فيها.

ومن خلال ذلك كله نرى أن الأشكال النجمية كان لها دور كبير في زخرفة العديد من تلك الأدوات.

وقد يطول بنا المقام إذا تناولنا بشيء من التفصيل كيف أن الفنان المسلم استطاع أن يستخدم الأشكال النجمية بعقلية الفنان المبتكر ومهارة الصانع المتمكن وذلك في دمج كامل بين الجانبين التقني والابتكاري. وما علينا إلا أن نخوض مجالات الفن الإسلامي المتعددة لنقف عما قدمه الفنان المسلم من تراث إنساني عظيم.

المـــراجـــع

[١] عكاشة، ثروت. *القيم الجمالية في العمارة الإسلامية*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨١م.

[٢] خليل، عماد الدين. *الطبيعة في الفن الغربي والإسلامي*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٧٧م.

[٣] Humbert, Claude. *Islamic Ornamental Design*. London and Boston: Faber, 1980.

[٤] الألفي، أبو صالح. *الفنون الإسلامية*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٤م.

[٥] علام، نعمت إسماعيل. *فنون الشرق الأوسط في العصور الإسلامية*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٢م.

The Star-Shape Element in Islamic Art

Abdul Fattah Ahmed Abdul Lattef
Assistant Professor, Department of Art Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The Islamic faith has been the main source of inspiration for all the Muslim artists. This faith has influenced all their work of art. The aim of the Muslim artist is to strengthen his relationship with his Creator through his aesthetic activities. Islamic art is so diverse that it covers all the aspects of life; particularly architecture with its numerous elements and components.

The star-shaped decorative units have an important role in decorating and beautifying things like mosques (the places of worshipping Allah) and their minbars, tombs and roofs. The decoration could also be evidenced in the embroideries of clothes and carpets.

The usage of these star-shaped decorative units could be due to the mention of the star in many verses in the Holy Quran.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ١٢٥ ـ ١٤١ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

الدلالات الإكلينيكية لمقياس وكسلر لذكاء الراشدين في تشخيص إصابات المخ العضوية

الشيخ ريحان إبراهيم

أستاذ مساعد وأخصائي العلاج النفسي، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يعتبر مقياس وكسلر لذكاء الراشدين WAIS من أكثر أدوات القياس النفسي استخدامًا في مجال علم النفس العصبي وذلك بالرغم من أنه لم يعد أساسًا لتقويم تأثير الإصابات على المخ. إلا أن هذا المقياس ليس بكاف بمفرده كأداة سيكومترية لتقويم التلف في المخ. فالأنواع المتباينة من التلف في المخ تؤدي إلى أنماط مختلفة التأثير في الأداء على الاختبارات الفرعية للمقياس. وليس هناك نمط واحد يمكن تمييزه نتيجة للأنواع المختلفة من الإصابات العضوية باعتباره مختلف عن بعض الاضطرابات الوظيفية. ويتناول هذا البحث الدلالات الإكلينيكية لمقياس وكسلر في المجال النفسي العصبي والأنواع المختلفة من إصابات المخ العضوية التي يمكن كشفها باستخدام هذا المقياس.

لم يكن إعداد وتطوير اختبارات الذكاء والقدرات التي مر عليها أكثر من سبعين عامًا بشيء عشوائي. فلقد أدت الحاجة إلى معرفة قدرات الفرد العقلية إلى بحوث مكثفة لإعداد الاختبارات وتقنينها لتكون أدوات مناسبة للقياس.

ولقد اهتم علم النفس العصبي بمعرفة طبيعة وظائف مناطق الترابط في القشرة المخية cortical association area وذلك باستخدام بعض اختبارات الذكاء بوصفها أدوات تمكن من تقويم وظيفة تلك المناطق في المخ. لكن هناك سؤال يطرح نفسه دائمًا في مجال علم النفس وبالذات في مجال الاختبارات النفسية هو: ما المقصود بالذكاء؟ ما هو الذكاء الذي يقيسه اختبار للذكاء؟

لقد حاول كثير من علماء النفس ـ منذ القرن التاسع عشر، كل حسب مدرسته العلمية التي ينتمي إليها سواء أكانت بيولوجية، أم سلوكية، أم عقلانية، أم إحصائية ـ إعطاء تعاريف لمفهوم الذكاء. وتتعلق كل هذه التعاريف إما بمصدر الذكاء أو بتكوين الذكاء.

ومنذ زمن قريب بدأ علم النفس العصبي بالإسهام بدوره في هذا المجال وذلك عن طريق تحديد مصدر آخر للذكاء هو المخ brain . فمعيار القياس هو التلف الذي يحدث في أنسجة المخ brain tissues نتيجة إصابته. فمن المعروف أنه عندما نتحقق باستخدام جهاز التصوير المقطعي للمخ CT scan أو باستخدام جهاز تحديد مقدار سريان الدم في الشرايين arteriogram أو بتشريح المخ بعد الوفاة فإننا نجد أن جزءًا من الوظيفة العقلية قد أصابه التلف أيضًا. من هنا نعرّف الذكاء بأنه كفاءة مناطق الترابط في القشرة المخية [١].

إن هذا التعريف إنما يحول طبيعة الذكاء من كونها قضية اجتماعية أو نفسية إلى قضية تتعلق بالوراثة وبفسيولوجية المخ وما ينتج عن أداء القشرة المخية في حالتها السليمة من وظائف فعالة ومنها عملية التعلم.

ويعتبر مقياس وكسلر لذكاء الراشدين من أكثر أدوات القياس النفسي استخدامًا في مجال علم النفس العصبي بالرغم من أن هذا المقياس لم يعد أساسًا لتقويم تأثير الإصابات على المخ [٢، ص١٨٣]. ويرجع السبب في ذلك إلى العوامل الآتية:

١ ـ يمكن عن طريق تطبيق هذا المقياس الحصول على نسبة ذكاء الشخص التي يمكن مقارنتها بالأداء الطبيعي للشخص السليم.

٢ ـ يعتبر هذا المقياس أفضل المقاييس التي قنّنت وتُستخدم في المجال النفسي الإكلينيكي وفي المجال النفسي العصبي.

٣ ـ يحتوي هذا المقياس على عدد من الاختبارات الفرعية رتّبت فقراتها حسب صعوبتها وبالتالي يمكن الحصول على أنماط مختلفة من الاستجابات.

إلا أنه رغم ذلك فإن هذا المقياس ليس بكاف كأداة لقياس الذكاء العام إذ إنه يقيس جزءًا صغيرًا من الوظائف التي يعرف بوجودها في المناطق المختلفة من القشرة المخية [٣].

فمنذ أن قام هيب [٤] بدراساته لم تُجر حتى الآن دراسة ـ حسب علمنا ـ باستخدام هذا المقياس لتقويم الأداءات المرتبطة بمناطق الارتباط الأمامية في المخ.

كذلك فإن الجزء اللفظي من المقياس لا يقيس بكفاءة عالية الذكاء الفطري للشخص fluid intelligence . أما الجزء العملي من المقياس فليس لديه القدرة العالية على قياس الذكاء المكتسب للشخص crystalized intelligence . كذلك نلاحظ أن هذا المقياس لا يقيس قدرة الشخص الكلية على الاسترجاع أو ذاكرته القريبة [٥]. وبالتالي لابد من الاستعانة باختبارات نفسية عصبية أخرى لكي نصل إلى التقويم الكامل لوظائف المخ. ويمكن الاستعانة في هذه الحالة ببطارية اختبارات نفسية عصبية كامتداد لاختبار الذكاء متضمنا القدرات التي لا يكشف عنها اختبار كمقياس وكسلر لذكاء الراشدين.

ورغم أنه من الواضح أن الأداء على مقياس وكسلر لذكاء الراشدين يتأثر بشدة نتيجة للإصابة العضوية في المخ إلا أن هذا التأثير لا يظهر لنا من الناحية الإكلينيكية بالصورة التقليدية التي يعتقد أن الإصابة تؤثر على الأداء على هذا المقياس. فالتلف في المخ لا يمكن أن يشخصً باستخدام أنماط الاستجابات وحدها من الطريقة التي يستجيب بها المريض على أسئلة اختبارات المقياس. فالأنواع المختلفة من التلف في المخ تؤدي إلى أنماط مختلفة التأثير في الأداء على اختبارات المقياس. وبالتالي ليس هناك نمط واحد يمكن تمييزه نتيجة للأنواع المختلفة من الاصابات العضوية باعتباره مختلفًا عن بعض الاضطرابات الوظيفية. كما أنه ليست هناك طريقة مناسبة لتمييز تأثير الاضطرابات الوظيفية عن تلك التي تسببها بعض الاضطرابات الناتجة عن تلف في المخ. فمن المعروف أن التخلف العقلي يؤدي إلى انخفاض الدرجة على مقياس وكسلر، ومن المعروف أيضًا أن كثيرًا من أسباب الضعف العقلي يرجع إلى أسباب وراثية وبعضها الآخر يرجع إلى أسباب بيئية أو ولادية. ورغم الاختلاف في أسباب التخلف العقلي إلا أن الأداء على المقياس لا يظهر لنا نمطًا مميزًا لكلا

الفئتين. ومن ناحية أخرى لا نجد أن هناك فروقًا دائمة التوارد في الأداء على المقياس بين تلك الأنواع من التخلف العقلي والانخفاض بصورة كلية في الذكاء الناتج عن العته.

ويمكننا أن نشير إلى النمط الفصامي كمثال آخر. فالفصام يميل إلى أن يبرز تأثيرات عديدة عند الأداء على مقياس وكسلر ومنها ارتفاع نسبة الذكاء اللفظي عن نسبة الذكاء العملي. وهذا هو النمط نفسه الذي نراه في بعض أنواع التلف في المخ. وعلى هذا نجد أن وجود فرق كبير بين الذكاء اللفظي والذكاء العملي لا يشير بالضرورة إلى وجود تلف في المخ. كذلك نجد أن الطلاب الذين يدرسون في المعاهد والكليات يحصلون على نسبة ذكاء لفظية عالية وأحيانًا بنسبة تفوق كثيرا نسبة الذكاء العملي. ومن الملاحظ أيضًا ارتفاع نسبة الذكاء العملي عن نسبة الذكاء اللفظي لدى أولئك الذين يعانون من اضطراب في الشخصية. ويمكننا أن نرى هذه الأنماط نفسها في بعض أنواع تلف المخ. وعليه لا يمكننا تشخيص تلف المخ من خلال استخدام مقياس وكسلر لذكاء الراشدين بمفرده.

لكن هل يعني ذلك عقم مقياس وكسلر كأداة سيكوميترية لتقويم التلف في المخ؟

لا نستطيع حقيقة أن نقرر ذلك. إذ يعتبر مقياس وكسلر إذا أُستخدم مع اختبار أو مقياس آخر قنن أساسًا لتقويم التلف في المخ أداة جيدة يمكن عن طريقها تحديد مكان التلف في المخ ونوعه. لذا نجد أن هذا المقياس كثيراً ما يُستخدم مع بطارية هالستيد ـ رايتان Halstead Reitan كأداة لها فائدتها الكبيرة في تقويم حالات تلف المخ [٦].

وقبل الاستطراد في الحديث عن الدلالات النفسية العصبية الإكلينيكية لمقياس وكسلر يجب أن نشير إلى أن المفحوصين الذين يعانون من الشيخوخة يعطون نمطًا فريدًا في الأداء على مقياس وكسلر. ولهذا فقد قام وكسلر بتجميع اختبارات المقياس وتصنيفها إلى مجموعتين: الاختبارات «الثابتة» والاختبارات «غير الثابتة». وعن طريقها يمكن أن يتعرف على هؤلاء المفحوصين الذين يظهرون أداء مميزًا أطلق عليه وكسلر «درجات الاختبارات الفارقة» [٧، ص١٤٣] وهو الفرق بين معدل التدهور لدى الشخص في الأداء على

اختبارات المقياس التي تتدهور بالشده بسبب التقدم في السن واختبارات المقياس التي لا تتدهور الشدة نفسها بسبب التقدم في السن. وهذا النوع من الأداء إنما يطابق تمامًا ذلك النمط الذي يعطيه أولئك المصابون بتلف منبث بطىء وعليه يمكن القول إن التقدم في السن إنما هو نوع من التدهور المستمر في المخ.

أنمـاط الأداء الناتجة عن الأنواع المختلفة من تلف المخ

١ ـ التلف العام المزمن أو المختلط في المخ Generalized or Mixed Chronic Brain Damage

إن أول نوع من أنـواع تلف المخ إنما هو التلف العام المزمن أو المختلط في المخ. ويُعطِي المريض المصاب بهذا النوع من التلف أداء على مقياس وكسلر شبيها بالنمط الناتج عن الفرق بين الاختبارات «الثابتة» والاختبارات «غير الثابتة»، وإن كان هذا النمط لا يظهر دائمًا باتساق في كل حالات التلف العام المزمن أو المختلط في المخ. وقد وجد رسل [٨] أن النمط العـام لأداء هؤلاء المرضى يشير إلى انخفاض الأداء على كل الاختبارات الفرعية للمقياس. أما نيرفيانو [٩] فقد استخدم طريقة التحليل العاملي لاختبارات مقياس وكسلر لذكاء الراشدين ووجد أن هناك ثلاثة عوامل تظهر نتيجة لتطبيق هذا المقياس على المرضى المصابين بهذا النوع من التلف وهي:

ا ـ العامل اللفظي: ويتضمن الاختبارات اللفظية عدا اختبار إعادة الأرقام وإلى حد ما اختبار الحساب.

ب ـ العامل الأدائي: ويشمل كل الاختبارات الأدائية.

جـ ـ عامل اختبار إعادة الأرقام: ويحتوي هذا العامل أساسًا على اختبار إعادة الأرقام وإلى حد ما على اختباري الحساب ورموز الأرقام. ومن الواضح أن لاختبار إعادة الأرقام دلالة إحصائية عالية على هذا العامل.

٢ ـ التلف الجانبي المزمن في المخ Chronic Lateralized Brain Damage

يتفق كل من ماتارازو [١٠، ص٢١٥] ورسل [٨] ونيرفيانو [٩] في بحوثهم على أن هناك ارتباطًا بين التلف الجانبي المزمن في المخ والعوامل الثلاثة التي سبق ذكرها، وأكدت هذه البحوث قوة ارتباط عاملي الحساب وإعادة الأرقام بالعامل الثالث.

فإذا حاولنا مثلاً إيجاد الارتباط بين الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر ومؤشرات التلف الجانبي في المخ نجد أنه على الرغم من أن هناك عددًا من الاختبارات في المقياس يكشف إلى حد ما التلف الموجود في النصف الأيمن وفي النصف الأيسر من المخ إلا أن قدرة هذه الاختبارات وارتباطها لا تصل إلى حد قدرة اختبار إعادة الأرقام في كشف التلف. وقد وجد رسل وآخرون [١١، ص١٠٢] أن اختبار إعادة الأرقام يتأثر إلى حد كبير بالتلف المزمن في الجانب الأيسر من المخ.

وتشير دراسة أخرى لرسل [١٢] إلى أن الأداء على الاختبارات اللفظية يتأثر إلى حد كبير في حالة وجود تلف بؤري focal damage في منطقة الكلام في المخ. وكذلك نجد أن التلف البؤري المزمن في المنطقة الجدارية parietal area في النصف الأيمن من المخ يؤثر على الأداء على اختباري المكعبات وتجميع الأشياء. أما التلف المزمن في أية منطقة أخرى في النصف الأيمن من المخ فلا يؤثر إلى حد كبير في الأداء على الاختبارات الفرعية في مقياس وكسلر.

٣ ـ التلف الجانبي الحاد في المخ Acute Lateralized Brain Damage

إن تأثير كل من التلف الجانبي الحاد والتلف السريع التطور في المخ لهو جد مختلف في تأثيرهما عن تأثير أنواع التلف الأخرى على الأداء على مقياس وكسلر (٨؛ ١٠، ص٢٠٠). فهناك اختلاف كبير في الأداء على كل من الجزئين اللفظي والعملي من المقياس. فالمرضى الذين يعانون من تلف في النصف الأيسر من المخ يظهرون بعض الصعوبات في التعامل مع بعض الاختبارات في الجزء اللفظي من المقياس. وربما كانت هذه الصعوبات متوقعة لأن بعض هؤلاء المرضى يعانون من الأفازيا مع صعوبات في استخدام الألفاظ.

إن تأثير هذا النوع من التلف على الأداء على بعض اختبارات الجزء اللفظي من المقياس ليس مرجعه أساسًا أن مريض الأفازيا قد فقد القدرة على الكلام ولكن لأنه لا يستطيع أن يفكر بالكلمات. فلا يزال لدى هؤلاء المرضى القدرة الخارجية على التعبير اللفظي للأشياء. ومن الملاحظ أن اختبارات المعلومات والفهم والمفردات غالبًا ما تتأثر بالتلف في النصف الأيسر من المخ حتى وإن لم يكن هناك أفازيا. أما اختبار المتشابهات ـ وذلك على خلاف ما هو شائع مع أن تلف الدماغ يؤثر على التفكير التجريدي ـ فيتأثر بشكل أقل من تأثر اختباري المعلومات والمفردات لمثل هذا النوع من التلف.

أما التلف في الفص الصدغي السفلي في النصف الأيسر من المخ فإنه لا يؤثر بشدة على اختبار المتشابهات. فنمط انخفاض الدرجات على اختبار المفردات واختبار المعلومات مع ارتفاع بسيط وانخفاض في الدرجة على اختبار المتشابهات إنما يشير إلى وجود إصابة أو تلف في تلك المنطقة من المخ [٥ ؛ ١٣].

ومن ناحية أخرى يؤثر التلف الحاد في النصف الأيمن من المخ بنسب متفاوتة على إنجاز بعض الاختبارات العملية. فمثلاً نجد اختباري رسوم المكعبات وتجميع الأشياء هي أكثر اختبارات هذا الجزء من المقياس تأثرًا بمثل هذا التلف. كذلك فإنه من الملاحظ تأثر الأداء على اختبار ترتيب الصور بمثل هذا التلف وإن كان بمستوى أقل من الاختبارين السابقين [٨]. أما الاختباران الباقيان في الجزء العملي من المقياس وهما اختبار رموز الأرقام واختبار تكميل الصور، فنجد أنهما لا يتأثران فقط بالتلف الناتج في النصف الأيمن من المخ بل وكذلك بالتلف في النصف الأيسر من المخ.

وبعبارة أخرى، وعلى عكس الصورة الإكلينيكية التي تنتج عن التلف المنبث المزمن في المخ، نجد أن التلف الجانبي الحاد في المخ يعطي نمطًا مميزًا على اختبارات المقياس المختلفة. فتنخفض الدرجة إلى حد كبير في كل من اختباري المكعبات وتجميع الأشياء وإلى حد نسبي في اختبار ترتيب الصور. أما اختبار تكميل الصور فهو أقل الاختبارات تأثرًا بالتلف الجانبي الحاد في المخ. ولما كان اختبار رموز الأرقام شديد الحساسية للتلف في أي

جزء من المخ ، فإننا نجد أن الأداء على هذا الاختبار سوف يتأثر إلى حد كبير بالتلف في النصف الأيمن والنصف الأيسر من المخ . ويجب الإشارة إلى أننا نجد في الواقع الإكلينيكي التـطبيقي أن تلف الفص الصـدغي يؤثـر على اختبار ترتيب الصور بنسبة أكبر من تأثر الاختبارات الأخرى .

٤ ـ التلف المنبث في المخ ذو التقدم البطيء Slowly Progressive Brain Damage

أما النوع الرابع من إصابات المخ والذي يظهر ارتباطًا باختبارات المقياس فهو التلف المنبث في المخ ذو التقدم البطيء [١٣] . فكما ذُكر من قبل ، فإن هذا النوع من التلف يبدي نمطًا شبيهًا إلى حد ما بذلك النمط الذي نحصل عليه من اختبار المسنين ، وبالتالي فإنه يجب استخدام معايير العمر لنتأكد من أن النمط الذي حصلنا عليه إنما كان بسبب التلف في المخ وليس بسبب التقدم في العمر. وهنا نجد أن للتلف المنبث في المخ ذى التقدم البطىء تأثيرًا في الإنجاز على الإختبارات «الثابتة» و «غير الثابتة» يفوق إلى حد كبير ذلك التأثير الناتج عن التقدم في العمر [٧]. هذه الصورة الإكلينيكية أشار إليها كاتل [١٤] في مفهومه عن الذكاء الفطري fluid intelligence والذكاء المكتسب crystalized intelligence الناتج عن تعلم الفرد وتدريبه .

ويعتقـد كاتل أن الذكاء الفطري يمكن الفرد من أن يتعلم مجموعة من العادات والاتجاهات وأساليب الفهم والإدراك وبالتالي يتكون لديه مخزون كبير من المعلومات تساعده على فهم المشكلات وانتقاء الحلول لها من بين البدائل المتوفرة أمامه ، بالإضافة إلى تطويع الوسائل المتوفرة للتعامل مع البيئة بفعالية أكبر وبذلك يتكون لديه ما نسميه الذكاء المكتسب [١٥].

يمثـل الـذكاء الفطري إذن القدرة على تحليل المعلومات وإعطاء معادن معينة لها «التفكير الفعال . » بينما يقوم الذكاء المكتسب باسترجاع المعلومات التي سبق أن تعلمها الفرد .

وقد وجد كاتل [١٤] أن الذكاء الفطري يتأثر بشدة بالتلف في المخ في حين أن الذكاء الوظيفي لا يتأثر بالمستوى نفسه. وكما سبق ذكره فإن هذا المفهوم يطابق إلى حد ما مفهوم وكسلر عن الاختبارات الثابتة وهي المفردات، والمعلومات، وتجميع الأشياء وتكميل الصور. وهذه الاختبارات لا تتدهور بسهولة مع التقدم في السن وذلك عكس ما ينتج عن الأداء على الاختبارات «غير الثابتة» ومنها إعادة الأرقام، والمتشابهات، ورموز الأرقام، ورسوم المكعبات [٧]. إلا أن الدراسات الحديثة في هذا المجال لا تدعم النمط الذي أشار إليه وكسلر. فقد وجد هورن أنه من الممكن تصنيف كل الاختبارات اللفظية في المقياس إلى اختبارات «ثابتة.» أما الاختبارات «غير الثابتة» فتتكون من الاختبارات العملية [١٥]. أما رسل فقد ميز بين ثلاثة أنواع من الاختبارات: اختبارات «ثابتة - قوية» وهي المعلومات، والفهم، والمفردات. وتتكون الاختبارات «ثابتة - متوسطة» من اختبارات الاستدلال الحسابي، المتشابهات، إعادة الأرقام وتكميل الصور. أما الاختبارات العملية فكلها، باستثناء اختبار تكميل الصور، تقيس الذكاء الفطري عند الفرد وبالتالي فهي اختبارات «غير ثابتة» ومن هذه الاختبارات نجد أن اختباري رموز الأرقام ورسوم المكعبات هما أكثر الاختبارات تأثرًا بالتلف المنبث في المخ ذي التقدم البطيء [٥، ١٣]، فنمط أداء الأشخاص المصابين بهذا النوع من التلف هو التفوق بصفة عامة في الأداء على الاختبارات اللفظية عن الأداء على الاختبارات العملية، وارتفاع الدرجة في اختبارات المعلومات، الفهم، والمفردات عن الدرجة على بقية الاختبارات اللفظية الأخرى. كما أننا نجد انخفاضًا في الدرجات على كل الاختبارات اللفظية. كذلك نجد أن درجتي اختباري رسوم المكعبات ورموز الأرقام هما أقل درجتين يحصل عليهما المريض في أدائه على اختبارات هذا المقياس [٥]. ويجب أن نلفت النظر هنا إلى أن هذا النمط لا يظهر دائمًا بالصورة التي سبق توضيحها في حالات التلف بطيء التقدم خاصة لدى أولئك الذين يعانون من أمراض شرايين المخ. فهناك عدد من العوامل المختلفة التي تؤثر على أداء المريض على الاختبارات ومنها ذكاؤه وقدراته العقلية قبل إصابته بالمرض.

إن القدرة التمييزية الفارقة للاختبارات اللفظية والعملية في تقويم التلف الجانبي في المخ لا يتبع نمطًا مطابقًا بحيث يشير انخفاض نسبةالذكاء اللفظي عن نسبة الذكاء العملي

بمقدار عشر درجات إلى تلف في الجانب الأيسر من المخ. كما أن انخفاض نسبة الذكاء العملي عن نسبة الذكاء اللفظي بمقدار عشر درجات لا يؤكد وجود تلف في الجانب الأيمن من المخ. فانخفاض نسبة الذكاء اللفظي عن نسبة الذكاء العملي بأي درجة لدى شخص يعاني من تلف في المخ إنما يشير إلى وجود التلف في الجانب الأيسر من المخ. ومن ناحية أخرى، يجب أن تقل نسبة الذكاء العملي عن نسبة الذكاء اللفظي بمقدار عشرين درجة قبل أن نقرر وجود تلف في الجانب الأيمن من المخ. أما الدرجات بين هاتين النقطتين فإنما تشير إلى وجود تلف منبث في المخ [١٦، ص١٩٢].

مرة أخرى يجب أن نؤكد أن هذه الفروق بين الاختبارات اللفظية والاختبارات العملية إنما هي مؤشرات وليست دلائل على وجود التلف. لذا يجب تطبيق بعض الاختبارات النفسية العصبية كي نتأكد من وجود تلف جانبي في المخ. ومن خلال ما سبق عرضه نجد أن هناك صعوبة في تشخيص التلف في المخ باستخدام مقياس وكسلر لذكاء الراشدين وحده. وربما كان اختبار رموز الأرقام هو الاختبار الوحيد الذي يمكن استخدامه بمفرده من هذا المقياس للمساعدة في تشخيص تلف المخ [١٣]. ومن الملاحظ أن الدرجة على هذا الاختبار ربما لا تنخفض لدى بعض المرضى الذين يعانون من تلف مزمن في المخ لكن بصفة عامة إذا كانت الدرجة على اختبار رموز الأرقام هي أقل درجات اختبارات المقياس، فإن ذلك يشير إلى احتمال وجود تلف في المخ.

الدلالات النفسية العصبية لاختبارات مقياس وكسلر لذكاء الراشدين

سيتناول هذا الجزء من البحث الاختبارات الفرعية للمقياس وقدرة كل اختبار أو مجموعة اختبارات على كشف إصابات المخ.

فإذا أخذنا أول اختبار على المقياس (حسب ترتيب وكسلر) نجد أن اختبار المعلومات هو اختبار «ثابت» كما أن هناك ارتباطًا مرتفعًا بين هذا الاختبار واختبار المفردات [٩]. كذلك نجد أن اختبار الفهم يرتبط إلى حد ما بالاختبارين السابقين. وبالتالي يمكن استخدام هذه الاختبارات الثلاثة معا كمقياس للكشف عن إصابات المخ. فهذه

الاختبارات الثلاثة تستخدم كاختبارات للذكاء المكتسب [١٥] وكاختبارات لأداء النصف الأيسر من المخ [١٣]. ومن هنا نجد أن هذه الاختبارات تتأثر بالأفازيا وبالتلف المنبث في المخ ذو التقدم البطيء وإن كان تأثر هذه الاختبارات بالمرض الأخير أقل من تأثرها بمرض الأفازيا.

لما كانت اختبارات المعلومات والمفردات والفهم هي أقل اختبارات المقياس تأثرًا بالإصابة المنبثة في المخ فإنه يمكن استخدام هذه الاختبارات لتقدير نسبة ذكاء الفرد قبل إصابته بالمرض. فالدرجة التي يحصل عليها شخص يعاني من تلف بطيء التطور في المخ على اختبارات المعلومات والمفردات يمكن اعتبارها تقريبًا نسبة لذكائه قبل مرضه. أما الدرجة على بقية الاختبارات الأخرى فلا تصلح لتقدير نسبة ذكاء الفرد قبل مرضه وذلك لتأثر هذه الاختبارات الشديد بالتلف في المخ.

ومن ناحية أخرى إذا أوضحت نتيجة الاختبارات الأخرى في المقياس أن المريض يعاني من تلف بؤري في النصف الأيسر من المخ فإن الاختبارات الثلاثة التي سبق ذكرها لاتستخدم لتقدير نسبة الذكاء السابقة للمرض. ومن الأفضل في هذه الحالة الاعتماد على أعلى مستوى وظيفي أو دراسي حققه الشخص. وربما يستخدم كذلك أعلى درجة على أحد الاختبارات العملية ليكون مؤشرًا بسيطًا للدلالة على القدرة السابقة للفرد.

اختبار الحساب

يتأثر اختبار الحساب بدرجة متوسطة بالتلف في المخ وبالتالي يعتبر هذا الاختبار أحد الاختبارات «الثابتة ـ المتوسطة.» فالاختبار يتأثر إلى حد كبير بالإصابة الحادة في النصف الأيسر من المخ. كذلك يتأثر هذا الاختبار بالقلق، وبالتالي ليس لهذا الاختبار دلالة إكلينيكية إذا استخدم بمفرده في المجال النفسي العصبي. لكن يمكن استخدام هذا الاختبار لقياس قدرة الفرد على الاستدلال الحسابي ودرجة القلق لديه. هذا وقد أشارت بعض الدراسات إلى ضعف نسبة الارتباط بين هذا الاختبار وعامل الحساب الخالص [٨؛ ١٣].

اختبـار المتشابهات

يعتبر هذا الاختبار مقياسا للذكاء المجرد ويتصف بالقدرة على التمييز بين المستوى المجرد والمستوى العياني من العمليات الفكرية. ولما كانت بعض النظريات المتعلقة بتلف المخ تشير إلى أن الأفراد الذين يعانون من إصابة في المخ لا يستطيعون التعامل بالتفكير المجرد، فإن هذا الاختبار يتأثر إلى حد كبير بالإصابة في المخ وبالتالي يلجأ الفرد إلى التفكير بأسلوب عياني. وربما كان هذا التفكير العياني راجعًا إلى انخفاض القدرة لدى الفرد على استخدام الموضوعات اللفظية verbal material تجريدية كانت أو عيانية.

وتشير الدرجة المرتفعة على اختبار المتشابهات بالمقارنة بالدرجة على اختباري المفردات والمعلومات إلى احتمال وجود التلف في الفص الصدغي من المخ. لكن يجب ألا يستخدم اختبـار المتشـابهات بمفرده لتشخيص الإصابة في المخ بل يجب أن يستخدم معه بطارية هالستيد ـ ريتان وذلك لتأكيد التشخيص.

اختبـار إعـادة الأرقام

إن أكثـر الاختبارات تأثرًا بالإصابة في النصف الأيسر من المخ ـ ومنها الإصابات المزمنة ـ هو اختبار إعادة الأرقام. ففي بحث لرسل [٨] عن الإصابات الجانبية في المخ وجد أن هذا الاختبـار حسـاسية تفـوق حساسية بقية الاختبارات اللفظية والعملية في كشف الإصابات الجانبية في المخ. أما وارنجتون وزملاؤه فقد بينوا أن هناك ارتباطًا بين اختبار إعادة الأرقام والحافة العليا من النصف الأيسر والتلفيف الزاوي في المخ angular gyrus. وبالتالي يشير ضعف الأداء على هذا الاختبار إلى وجود تلف قرب ذلك الجزء من المخ. وفي هذه الحالة يكون اختبار إعادة الأرقام أداة غير جيدة لقياس درجة الانتباه العام طالما كانت أجزاء المخ الأخرى تعمل بكفاءة عالية [١٧]. ومن الملاحظ أيضًا أن لبعض إصابات المخ تأثيرًا كبيرًا على الجزء الخاص بإعادة الأرقام معكوسة الترتيب إذا ما قورن بتأثير هذه الإصابات على إعـادة الأرقـام. وبـالتالي إذا وجد أن هناك فرقًا كبيرًا بين مستوى الأداء على جزئي الاختبار وكانت الدرجة على الجزء الخاص بإعادة الأرقام معكوسة الترتيب أقل بكثير من الدرجة على إعادة الأرقام فإن ذلك يشير إلى وجود إصابة في المخ وخاصة في الجزء الأمامي الأيسر.

اختبـار رمـوز الأرقـام

اختبار رموز الأرقام هو الاختبار الوحيد في مقياس وكسلر الذي يتأثر بصورة ثابتة بإصابات المخ [١٣]. ويشتبه في وجود إصابة في المخ إذا قلّت الدرجة على هذا الاختبار عن الـدرجـة على الاختبارات اللفظية، وإذا كانت درجة الاختبار هي أقل درجات المقياس ككل. ولا يعتبر هذا الاختبار مقياسًا للذكاء بقدر ما هو اختبار للسرعة النفسحركية [١٨] وذلك لتشبعه بالعامل الخاص بالسرعة الكتابية والمأخوذ من اختبار الاستعدادات الفارقي. وقد بينت بعض الأبحاث أن هناك ارتباطًا عاليًا بين الدرجة على هذا الاختبار وكل أنواع إصابات المخ، إذ تقل سرعة الأداء النفسحركي إلى حد كبير وذلك باستثناء عدد قليل من الإصابات في المخ.

اختبار تكميل الصور

لما كان هذا الاختبار يقيس وظيفة كل من نصفي المخ فإنه يتأثر بالإصابة في أحد نصفي المخ بالدرجة نفسها. وهذا عكس ما هو شائع من أن الاختبار يتأثر بالإصابة في الجـانب الأيمن من المخ فقط. وربما يرجع ذلك إلى الطريقة التي يتم بها تصحيح هذا الاختبار. فالدرجة تعطى على أجزاء هذا الاختبار إذا أشار المفحوص إلى الجزء الناقص أو قام بتسميته وبالتالي يمكن للمرضى الذين يعانون من الأفازيا ـ دون أن يكون هناك أي تلف في الجانب الأيمن من المخ ـ أن يحصلوا على الدرجة على أجزاء الاختبار وذلك بالإشارة إلى الجزء الناقص حتى وإن لم يستطيعوا تسميته.

ويعتبر اختبار تكميل الصور اختبارا «ثابتا ـ متوسطًا» وغير شديد الحساسية للتلف بطيء التطور في المخ. وهو الاختبار الوحيد ضمن الاختبارات العملية من مقياس وكسلر الذي يمكن أن يطلق عليه اختبار «ثابت» [١٣].

اختبـار رسـوم المكعبات

بمقارنة اختبار رسوم المكعبات واختبار تكميل الصور نجد أن اختبار رسوم المكعبات شديد الحساسية للتلف بطيء التطور في المخ. وقد وجد رسل في البحث السابق ذكره أن

هذا الاختبار يتأثر بالشدة نفسها التي يتأثر بها اختبار رموز الأرقام للتلف بطيء التطور في المخ.

ومن الأهمية أن نشير هنا إلى أن اختبار رسوم المكعبات يقيس وظائف الفص الصدغي في الجانب الأيمن من المخ مباشرة. وبالتالي فإن إصابات هذا الجانب من المخ مثل التلف بطيء التطور في المخ أو الإصابة الحادة في الجانب الأيمن من المخ يعوق الأداء على هذا الاختبار بدرجة كبيرة. إن ذلك هو ما يكشفه اختبار الأبعاد المكانية البصرية نفسه، كاختبار بندر ـ جشتالت [١٩، ص٧٧] واختبار جراهام وكندال [٢٠]، عندما تطبق على هؤلاء المرضى.

اختبار ترتيب الصور

اختبار ترتيب الصور هو أحد الاختبارات التي تتأثر بالتلف البطيء التطور في المخ وخاصة ذلك النوع من التلف الذي يقع في النصف الأيمن من المخ. إلا أن حساسية هذا الاختبار لإصابات ذلك النصف من المخ لا يوازي حساسية اختبار رسوم المكعبات وتجميع الأشياء لإصابات النصف الأيمن من المخ. وعلى الرغم من ذلك نجد أن اختبار ترتيب الصور يتأثر بشدة بتلك الإصابات في الفص الصدغي من النصف الأيمن من المخ. ونتيجة لذلك فإنه يمكن تشخيص وجود إصابة في الجانب الصدغي الأيمن إذا كانت درجة اختبار ترتيب الصور أقل درجات المقياس وذلك باستثناء اختبار رموز الأرقام.

أما إذا كانت الإصابة في المخ من النوع المغلق closed brain injury فإننا نجد نتيجة لتطبيق هذا الاختبار أن صدغي المخ الأيمن والأيسر قد تأثرا بالإصابة. ومن هنا نجد أن تأثر الجانب الصدغي الأيمن يعني تأثر الجانب الصدغي الأيسر كذلك.

اختبار تجميع الأشياء

هناك ارتباط كبير بين هذا الاختبار واختبار رسوم المكعبات في تأثره بالتلف في المخ وخاصة ذلك التلف بطيء التطور [٩]. فحساسية اختبار تجميع الأشياء لهذا النوع من

التلف يقارب حساسية اختبار رسوم المكعبات. كذلك يكشف هذا الاختبار بعض وظائف النصف الأيمن من المخ. وقد دلت الأبحاث الإكلينيكية على إمكانية التشخيص بوجود تلف في الجزء الأسفل الصدغي أو الجبهي من المخ وذلك إذا انخفضت الدرجة بشدة على اختبار تجميع الأشياء وذلك مقارنة بالدرجة على اختبار رسوم المكعبات.

الخلاصة

يعتبر مقياس وكسلر لذكاء الراشدين WAIS أداة لها قيمتها في تشخيص إصابات المخ وذلك إذا استخدم مع أحد اختبارات تشخيص الإصابات في المخ كبطارية هالستيد ـ ريتان [٢١] أو بطارية لوريا نبراسكا [٢٢]. أما استخدام هذا المقياس بمفرده فلا يعتبر أداة جيدة لتشخيص أو تحديد مكان الإصابة في المخ. فالأنماط النفسية العصبية التي يظهرها استخدام هذا المقياس ربما يكون ناتجًا عن أنواع عديدة أخرى من التلف الوظيفي أو العضوي في المخ. لذا يجب تطبيق اختبارات هذا المقياس مع بطارية اختبارات أخرى قننت لتشخيص الإصابات في المخ وتحديده (٢٣، ص٨١).

المراجع

[١] Vega, A., and O. Parsons. "Cross Validation of the Halstead - Reitan Tests for Brain Damage." *Journal of Consulting Psychology*, 31 (1967), 619-25.

[٢] Lezak, M.D. *Neuropsoychological Assessment.* 2nd ed. New York: Oxford University Press, 1983.

[٣] Russell, E.W. "Effect of Acute Lateralized Brain Damage on a Factor Analysis of the Wechsler-Bellevue Intelligence Test." *Proceeding of the 80th Annual Convention of the American Psychological Association*, (1972), 421-22.

[٤] Hebb, D.O. "Clinical Evidence Concerning the Nature of Normal Adult Test Performance." *Psychological Bulletin*, 38 (1941), 593 (abstract).

[٥] Russell, E.W. "Fluid and Crystallizd Intelligence: Effects of Diffuse Brain Damage on the WAIS." *Perceptual and Motor Skills*, 51 (1985), 121-22.

[٦] Kane, R.L., O.A. Parsons, and F. Goldstein. "Statistical Relationships and Discriminative Accuracy of the Halstead-Reitan, Luria-Nebraska, and Wechsler 10 Scores in the Identification of Brain Damage." *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, (1985), 211-23.

[٧] Wechsler, D. *The Measurement of Adult Intelligence*. 4th ed., Baltimore: Williams and Wilkins, 1958.

[٨] Russel, E.W. "A WAIS Factor Analysis with Brain Damage Subjects Using Criterion Measures." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 39 (1972), 133-39.

[٩] Nerviano, V.J. "Factorial Structure of the Wechsler Adult Intelligence Scales: A Critical Reevaluation." *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 7, (1977), 63.

[١٠] Matarazzo, J.D. *Wechsler's Measurement and Appraisal of Adult Intelligence*. 5th ed. Baltimore: Williams and Wilkins, 1972.

[١١] Russell, E.W., C. Neuringer, and G. Goldstein. *Assessment of Brain Damage. A Neuropsychological Key Approach*. New York: Wiley-Interscience, 1970.

[١٢] Russell, E.W. "The Chronicity Effect." *Journal of Clinical Psychology*, 37, (1981), 246-53.

[١٣] Russell E.W. "Three Patterns of Brain Damage on the WAIS." *Journal of Clinical Psychology*, 35 (1979), 611-20.

[١٤] Cattell, R.B. "The Measurement of Adult Intelligence." *Psychological Bulletin*, 40 (1943), 153-93.

[١٥] Horn, J.L. "Human Abilities: A Review of Research and Theory in the Early 1970s." *Annual Review of Psychology*, 27 (1976), 437-85.

[١٦] Russell, E.W. "Theory and Development of Pattern Analysis Methods Related to the Halstead - Reitan Battery." In P.E. Logue and J.M. Schear, *Clinical Neuropsychology, A Multidisciplinary Approach*. Springfield: Charles C. Thomas, 1984.

[١٧] Warrington, E.K., V. Logue, and R.T.C. Pratt, "The Anatomical Location of Selective Impairment of Auditory-Verbal Short-term Memory." *Neuropsychologia*, 9 (1971), 377-87.

[١٨] Lansdell, H. "A General Intellectual Factor Affected by Temporal Lobe Dysfunction." *Journal of Clinical Psychology*, 27 (1971), 182-84.

[١٩] Bender, L. *A Visual Motor Gestalt Test and Its Clinical Use*. New York: the American Orthopsychiatric Association, 1938.

[٢٠] Graham, F.K., and B.S. Kendall, "Memory for Design Test: Revised General Manual." *Perceptual and Motor Skills*, 11, (1960), 147-88.

[٢١] Reitan, R.M. "Certain Differential Effects of Left and Right Cerebral Lesions in Human Adults." *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 48 (1955), 474-77.

[٢٢] Golden, C.J., T. Hammeke, and A. Purish, "Diagnostic Validity of the Luria - Neuropsychological Battery." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45 (1978), 1258-1265.

[٢٣] Filskov, A.B., and T.T. Boll, *Handbook of Clinical Neuropsychology*, New York: John Wiley and Sons, Inc., 1981.

The Clinical Value of the WAIS in the Diagnosis of Organic Brain Damage

El Sheikh R. Ibrahim
Assistant Professor, Psychology Department, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Wechsler Adult Intelligence Scale is the most widely used psychological test in the area of neuropsychology, though it was not originally designed to assess the effects of brain damage. This psychometric tool is not sufficient enough, if used alone, to diagnose brain damage. Different types of brain damage produce different patterns of effects on the WAIS. There is no one pattern which is produced by all forms of brain damage that is distinct from some functional problems. This paper deals with the effects of differenct brain damage on the WAIS and their clinical interpretations.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ١٤٣ ـ ١٧٠ (١٤١١هـ / ١٩٩١م)

تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية : دراسة ميدانية

سليمان محمد الجبر

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهتم هذه الدراسة بالتعرف على الطرق الأكثر شيوعًا في تدريس الجغرافيا في المرحلة المتوسطة للبنين بالمملكة العربية السعودية وتحاول أن تجيب عن هذه الأسئلة :

١) ما هي الطرق الأكثر شيوعًا في تدريس الجغرافيا في المرحلة المتوسطة؟
٢) هل تختلف هذه الطرق باختلاف خبرة المدرسين في التدريس؟
٣) هل تختلف هذه الطرق باختلاف جنسية المدرسين؟
٤) هل تختلف هذه الطرق باختلاف تخصص المدرسين؟

وقد وضعت ثلاثة فروض حاولت الدراسة تحقيقها وهي :

١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المدرسين تعزى إلى خبرتهم في التدريس.
٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المدرسين تعزى إلى جنسياتهم.
٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المدرسين تعزى إلى تخصصهم.

وكانت أداة هذه الدراسة استبانة طورها الباحث ووزعها على عينة ممثلة للمدرسين أجابوا عن فقراتها، وبتحليل الإجابات وجد أن هناك طرقًا كثيرة تستخدم في تدريس الجغرافيا في المرحلة المذكورة وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين إجابات المدرسين تعزى إلى الخبرة في التدريس أو الجنسية أو التخصص.

ومن المؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة في تطوير طرق التدريس التي تقدمها كليات التربية ضمن برامج إعداد المعلمين وفي رفع كفاءة المدرسين القائمين بالتدريس بالفعل.

مقدمة

تحتل الجغرافيا مركزًا متميزًا بين مواد المنهج المدرسيّ في أي مرحلة تعليمية، من حيث ما تنهض به من دور في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية لذلك المنهج، ذلك أنها مادة شيقة في دراستها وعملية في موضوعاتها. وتتصل اتصالاً مباشرًا وملموسًا بالبيئة التي يعيشها الطلاب. وهي لذلك تكشف لهم عن طبيعة هذه البيئة، بشرية كانت هذه البيئة أو طبيعية، وتشرح لهم ظواهرها وتمكنهم بالتالي من استغلالها الاستغلال الأمثل. ودراسة مادة الجغرافيا ــ قبل هذا وبعده ــ تزود الطلاب بأقوى شاهد وخير دليل على قدرة الخالق العظيم فيرسخ إيمانهم وتقوي عقيدتهم الإسلامية.

وتحقيق دراسة مادة الجغرافيا لهذه الأهداف لدى الطلاب يتوقف على عوامل كثيرة، منها المنهج والمدرّس والكتاب وطريقة التدريس وغير ذلك من العوامل المؤثرة. وتعتبر طريقة التدريس أكثر هذه العوامل فاعلية في تحقيق هذه الأهداف، لأنها قادرة ــ إذا ما كانت جيدة ــ على سدّ ما قد يكون هناك من ثغرات في المنهج أو الكتاب أو حتى لدى المدرس.

ولذلك فإن طرق تدريس الجغرافيا في حاجة ماسة إلى متابعة وتطوير مستمرين. وأولى خطوات المتابعة والتطوير معرفة الواقع الفعلي لهذه الطرق كما تمارس في المدارس، والوقوف على المتغيرات التي قد تتأثر بها في هذا الواقع.

ومن هذه المتغيرات خبرة المدرس وجنسيته وتخصصه. أما الخبرة فمن المفروض أن تجود طرق التدريس عند المدرس كلما زادت خبرته بالتدريس ولمس بالتجربة الشخصية ما تتميز به كل طريقة وما تقصر عنه. وأما جنسية المدرس فلأن بالمملكة العربية السعودية عددًا لا بأس به من المدرسين غير السعوديين يدرسون الجغرافيا، وهؤلاء قد أعدّوا في أوطانهم الأولى لعملية التدريس. وأما التخصص فهناك ممارسات كثيرة تتبعها كليات التربية في إعداد مدرسي الجغرافيا. فأحيانًا يتخصص في تدريس تلك المادة وحدها، وأحيانًا يضم

التاريخ إليها، وأحيانًا يتخصص في تدريس المواد الاجتماعية بصفة عامة. وهكذا فكل هذا يؤثر ولاشك في طريقة تدريسه وفي درجة إتقانه لها.

لذلك اهتمت هذه الدراسة بمعرفة الطرق المتبعة في تدريس الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ومدى انتشار كل منها، ومدى اختلاف هذه الطرق باختلاف المتغيرات المذكورة، أعني خبرة المدرس وجنسيته وتخصصه.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

١) تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن شيوع طرق التدريس المستخدمة في تدريس الجغرافيا واختلافها تبعًا لخبرات المعلمين، وجنسياتهم وتخصصاتهم.

٢) من المتوقع أن تكون نتائج هذه الدراسة مفيدة للكشف عن أهم طرق التدريس المستخدمة في تدريس الجغرافيا.

٣) ينتظر أن تفيد هذه الدراسة في تطوير وتحسين مقررات طرق التدريس الخاصة بالجغرافيا، بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة

الهدف من هذه الدراسة هو معرفة أكثر طرق تدريس الجغرافيا شيوعًا في المرحلة المتوسطة، وما إذا كانت هذه الطرق تختلف باختلاف الخبرة والجنسية والتخصص للمدرسين.

حدود الدراسة

أجريت هذه الدراسة على معلمي المواد الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية للمرحلة المتوسطة للعام الدراسي ١٤٠٧ـ١٤٠٨هـ بنسبة ٢١٪ من إجمالي عدد المدارس البالغ ١٢٠٤ مدارس نهارية [١، ص٨].

أسـئلة الدراسـة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١) هل تختلف طرق التدريس المستخدمة في تدريس الجغرافيا باختلاف سنوات الخبرة؟

٢) هل تختلف طرق التدريس المستخدمة في تدريس الجغرافيا باختلاف جنسيات المدرسين؟

٣) هل تختلف طرق التدريس المستخدمة في تدريس الجغرافيا باختلاف تخصصات المدرسين؟

فـروض الدراسـة

قامت هذه الدراسة للتحقق من الفرضيات الآتية:

١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$) في شيوع طرق تدريس الجغرافيا تعزى إلى عامل الخبرة.

٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$) في شيوع طرق تدريس الجغرافيا تعزى إلى عامل الجنسية.

٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$) في شيوع طرق تدريس الجغرافيا تعزى إلى عامل التخصص.

أدوات الدراسـة

استخدمت في هذه الدراسة استبانة طورها الباحث بعد القيام بدراسة بعض رسائل الماجستير أو الدكتوراه التي قدمت في جامعات مختلفة، ثم وزعت نسخ من هذه الاستبانة على عشرة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية حيث طلب منهم مراجعة فقراتها وتعديل ما يرونه وإضافة ما يعتقدون بأنه مهم لهذه الدراسة. ثم عدلت الاستبانة بناء على مقترحاتهم وأعطيت لأعضاء هيئة التدريس أنفسهم ثم أعادوها دون إضافات أو حذف حيث اعتبر الباحث ذلك بمثابة صدق وثبات الاستبانة (انظر الملحق). وتخصص أعضاء هيئة التدريس هو المناهج وطرق التدريس بينهم خمسة تخصص تدريس المواد الاجتماعية.

خاطب الباحث وكيل وزارة المعارف المساعد للتطوير التربوي وطلب مساعدته في إرسال الاستبانات إلى المدارس المتوسطة بالمملكة، حيث تم ذلك وأرسلت الإجابات إلى الباحث مباشرة من إدارات التعليم، بعد إجابة المدرسين عليها.

الطـرق الإحصائيـة

تم تحليل النتائج بواسطة الحاسب الآلي بمركز البحوث التربوية بكلية التربية، حيث استخدم كا٢ لمعرفة الفروق بين عوامل متغيرات الدراسة وطرق التدريس عند مستوى دلالة إحصائية ٠٥, ٠ .

أدبيـــات البحـــث

طرق التدريس هي الوسيلة الفعالة في إيصال المعلومات للتلاميذ في جميع مراحل التعليم، ولعل طرق التدريس الأكثر شيوعًا هي الطرق التي تستخدم في المدارس المتوسطة بصورة مكثفة، ومن تلك الطرق الطريقة الإلقائية وطريقة المناقشة، وهذا البحث يعرض صورًا أخرى لطرق التدريس التي يتم التركيز عليها في مقررات طرق تدريس الجغرافيا في الجامعات السعودية.

الطريقة الإلقائية والتي تعتبر أكثر طرق التدريس شيوعًا واستخدامًا لأنها تساعد في شرح الحقائق وتقديمها للطلاب الذين قد يصعب عليهم الحصول عليها بطرق أخرى. وطريقة الإلقاء تتطلب من المحاضر الإعداد المسبق للموضوع الذي سيتطرق له، بالإضافة إلى تحديد الأهداف المرجو تحقيقها. وهذا يتطلب من المحاضر إما أن يكتب المحاضرة أو أن يكتب عناوين محددة لعناصرها. ويتدرج المحاضر مما هو معروف بالنسبة لتلاميذه إلى المعلومات والحقائق الجديدة التي يريد من تلاميذه معرفتها. ويمكن للمدرس أو المحاضر أن يجعل المحاضرة شيقة للتلاميذ وذلك بإثارة الأسئلة التي تثير اهتمام المتعلم لتجعله أكثر مشاركة وتفاعلاً مع موضوع المحاضرة.

أما طريقة المناقشة فهي من أقدم طرق التدريس التي عرفها الإنسان ولعل من أقدم أشكالها طريقة الحوار والتي كان يستخدمها الفيلسوف اليوناني سقراط في تعليم تلاميذه

حيث كان يستخدمها لإقناع تلاميذه بمبادئه عن الفضيلة [٢، ص ص ٣٩-٤٠]، ويمكن للمعلم أن يستخدم الحوار والمناقشة في تدريسه للوصول إلى الحقائق وتحقيق الفرضيات وذلك بالاستجواب الموجه لاكتشاف الحقائق وتعلمها، ويمكن للمعلم أن يعرض الصور ويلفت أنظار التلاميذ ويستجوبهم لاختيار الفروض ليصلوا إلى الحقيقة بأنفسهم، وهكذا يصبح المدرس بهذه الطريقة موجهًا ومرشدًا في جميع خطوات التحليل أو التركيب أو الاستقراء أو الاستنتاج حاملاً التلاميذ على تدقيق المعلومات والحقائق وشرحها والمقارنة بينها [٣، ص٦٠].

وطريقة المناقشة تبتعد بالتدريس من أن يكون من طرف واحد هو المعلم، لأن المعلم يستثير طلابه نحو استغلال ذكائهم وقدراتهم في كسب المعرفة أو تمحيصها وهذه الطريقة تشعر التلميذ بأنه حقق ذاته واكتسب المعرفة ذاتيًا، وتتبين أهمية المناقشة لنا عندما ندرك أن الله سبحانه وتعالى أمر رسوله الكريم (ﷺ) باستخدام الجدل الحسن في الدعوة إليه حيث قال جل وعلا في محكم التنزيل: ﴿ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ۖ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِۦ ۖ وَهُوَ أَعْلَمُ بِٱلْمُهْتَدِينَ﴾ [النحل، آية ١٢٥].

من هذا المنطلق وجب على المعلم أن يشترك مع المتعلمين في فهم وتحليل وتفسير المادة التعليمية التي هم بصددها، ويمكن لنا القول بأن هذه الطريقة من أهم ألوان النشاط التعليمي المناسب للكبار والصغار على حدٍّ سواء [٤، ص٣٥٧].

والمناقشة إما أن تكون حرة، وإما أن تكون موجهة، فالمناقشة الحرة هي التي تهدف إلى الحصول على الأفكار الجديدة والمبتكرة، وتستخدم هذه الطريقة داخل حجرات الدراسة مع الصغار والكبار على حد سواء. وهذا النوع من النقاش فعال في الوصول إلى التعميمات، وينتج أيضًا عن هذه الطريقة الكثير من الأفكار والمقترحات حول موضوع معين أو مشكلة ما. إذن فالهدف من هذه الطريقة هو الحصول على الأفكار دون تدخل أو سيطرة من أحد، ويعاب على هذه الطريقة أنها تحتاج إلى وقت طويل نسبيًا [٤، ص٣٥٨].

أما المناقشة الموجهة المضبوطة فهي التي تهدف إلى الوصول إلى الأفكار والمعلومات عن طريق التلاميذ، وهي تركز على موضوع معين من أجل الوصول إلى قرار. ويمكن للمعلم أن يشرك جميع التلاميذ في هذه المناقشة، حيث يقسم التلاميذ إلى جماعات صغيرة ويعطى لكل مجموعة مشكلة خاصة أو جانبًا محددًا من جوانب الموضوع على أن يعين لكل جماعة قائدًا يدير النقاش ثم تتبادل هذه المجاميع الأفكار التي توصلوا لها مع العلم إلى أنه يجب أن يصلوا إلى قرارات ونتائج الموضوع المناقش.

والاستقصاء في التدريس عملية يتم فيها فحص أي معتقد أو أي شكل من أشكال المعرفة في محاولة لإثبات نظريات أو نتائج معينة. وهذه العملية تشتمل على أعمال مختلفة ترتبط بالتفكير العقلي وتصنيف المعلومات وإطلاق التعميمات والتعرف على الاستنتاجات واستخراج نتائج منطقية. وتتطلب هذه العملية من المستقصي أن يتحدى بصورة دائمة قواعد الطريقة التي يستقصي بها، ليقوم بتحريات حول الافتراضات التي عنده بأسلوب يتسم بسمة الانفتاح، وإفساح المجال للذهن ليجول في عالم التأمل والخيال [٥، ص ص٨٥-٨٦].

والتعلم عن طريق الاستقصاء نوع من أنواع النمو يتحرك الإنسان به نحو العالم الواسع الذي يحيط به، ويركز التدريس الاستقصائي على الكيفية التي يتعلم بها التلميذ وليس على ماذا يتعلم فقط، ودور المعلم في التدريس الاستقصائي هو دور الخبير الذي يقود التلاميذ في استقصاءاتهم، ولكنه لا يوجههم نحو نتيجة معينة.

والاستقصاء يبنى على الاكتشاف حيث يستخدم التلميذ قدراته الاكتشافية مع أشياء أخرى متمثلة في الممارسات العلمية. أي أن الاستقصاء لا يحدث بدون العمليات العقلية المتضمنة في الاكتشاف ولكنه يعتمد بشكل رئيس على الجانب العلمي [٦، ص٨٩]. ويتم الاستقصاء عن طريق العمليات الآتية [٦، ص ص ٨٩-٩٠]:

١ ـ طرح الأسئلة الفاحصة التي تتعلق بالظواهر الطبيعية
٢ ـ تحديد المشكلات

٣ ـ صياغة الفرضيات المناسبة لحل المشكلات
٤ ـ تصميم طرق البحث المناسبة والمتضمنة إجراء التجارب
٥ ـ إجراء تجارب لاختبار الفرضيات والوصول إلى نتائج
٦ ـ تركيب المعلومات، ووضعها في شكل متكامل ومترابط
٧ ـ تكوين اتجاهات علمية معينة مثل:
ا ـ الموضوعية
ب ـ حب الاستطلاع
جـ ـ التفتح العقلي
د ـ الميل نحو الأخذ بالنماذج النظرية واحترامها
هـ ـ المسؤولية

والتمثيل في التدريس يعلم التلميذ السلوك المستقيم ويبصره بالنظم والقوانين التي تهم حياته وتحافظ عليه من مخاطر الجهل بقوانين المرور مثلاً ومعرفة كيفية عبور الشارع بأمان وسلامة، مع احترامه للتعليمات وشرطي المرور. ويمكن للتمثيل أن يطور التربية السلوكية عند التلاميذ وذلك بتوظيف التمثيل في تربية الذوق والعاطفة وتأكيد الشخصية، واكتساب المفردات والجمل المعبرة عن الخبرات الجديدة وتطوير ما لديهم من معان من خلال ارتجالهم لأدوارهم التي تعبر عن رغبات وأفكار ومشاعر الشخصية التي ينطقون بها من خلال تجسيدهم لها [٧، ص ص١٠-١١].

النتائج ومناقشتها

جدول رقم ١. الخبرة وطرق التدريس

يبين جدول رقم ١ علاقة الخبرة بطرق التدريس، حيث تفيد هذه النتائج أن الطرق المستخدمة في تدريس مادة الجغرافيا تختلف من صف إلى آخر بالنسبة للمدرسين الذين تقل خبرتهم عن أربع سنوات. أما الذين تزيد خبرتهم على أربع سنوات فقد رأوا أن طرق التدريس لا تختلف من صف إلى آخر لمادة الجغرافيا حيث يبين الجدول أن الاختلاف بين إجابات المدرسين غير دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥.

جدول رقم ١. الخبرة وطرق التدريس.

العبارة	الخبرة ٠ ـ ٣					الخبرة ٤ ـ ٦					الخبرة ٧ ـ ٩					الخبرة ١٠ +					كا٢	مستوى الدلالة
	٥	٤	٣	٢	١	٥	٤	٣	٢	١	٥	٤	٣	٢	١	٥	٤	٣	٢	١		
تختلف الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا من صف إلى آخر	٢٠	٢٦	٢١	١٢	١	١٣	١٣	٩	٥	٢	٩	٤	٧	٤	٢	١٨	٢٢	٢٤	٤	٧	١٣,١٤٧٤٨	٠,٣٥٨٤
تختلف الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا من موضوع إلى آخر	١٧	٢٥	٣٢	٥	١	٨	٢٣	٨	١	١	٤	١٦	٢	٣	١	١٩	٢١	٢٧	٦	٢	٢٣,١١٠٢٨	٠,٠٢٦٨
يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة الإلقاء	٧	٥	٢٢	٢٩	١٤	١	٦	١٠	١٨	٨	٠	٢	٥	١٢	٦	١	٥	١٦	٢٩	٢٢	١٣,٧٢٨٨٨	٠,٣١٨٤
يستخدم في تدريس الجغرافيا شرح الدرس واستجواب الطلاب حوله	٢٢	٣٣	١٨	٦	٠	١٢	١٦	٩	٤	٢	٧	٦	٥	٧	١	١٦	٣١	١٥	٨	٤	١٣,٧٣٤٠٧	٠,٣١٨٠
يستخدم في تدريس الجغرافيا المناقشة التي يديرها المعلم	٣٥	٢٩	١٣	٢	٠	٢٠	١٩	٣	١	٠	١٦	٧	٣	١	٠	٤٤	٢٥	٣	٢	٠	١٠,٤٥٢٣٤	٠,٣١٥١
يستخدم في تدريس الجغرافيا المناقشة التي يديرها الطالب	٩	٢٥	٢٨	١١	٤	١٠	٩	١٤	٨	٢	٦	٧	٥	٦	٢	٧	١٠	٣٢	١٤	١٠	١٩,٧٤٨٩٨	٠,٠٧٢٠
يستخدم في تدريس الجغرافيا الاستقصاء	١٣	٢١	٢٩	١٠	٤	١١	١١	٩	٨	٢	٣	١١	٦	٤	٢	٧	١٩	٢٩	١٢	٤	١١,٩٧٤١٥	٠,٤٤٧٨
يستخدم في تدريس الجغرافيا التمثيل ولعب الأدوار	٦	١٠	١٦	٣٠	١٦	٦	٤	١١	٦	١٤	٣	٥	٥	٧	٧	١٠	٨	١٥	٢٤	١٧	١١,٠١٥١٩	٠,٥٢٧٦
يستخدم في تدريس الجغرافيا طرق حل المشكلات	١٢	١٤	٢٩	١٣	١٠	٥	١٠	١١	٥	١٠	٣	٦	٦	٨	٤	٩	١٥	٢١	١٦	٨	٩,٥٥٦٥٠	٠,٦٥٤٨
يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة الدراسة الحرة الموجهة	٧	١٦	٢١	١٧	١٥	٦	٥	٩	٨	١٢	٢	٣	٥	٩	٧	٤	٨	٢١	٢٠	١٧	٩,٥٧٥٢٦	٠,٦٥٣٢

٥ بدرجة عالية جدًا، ٤ بدرجة عالية، ٣ بدرجة متوسطة، ٢ بدرجة منخفضة، ١ ليس على الإطلاق.

تابع جدول رقم ١ . الخبرة وطرق التدريس.

العبارة	الخبرة ٠ ـ ٣					الخبرة ٤ ـ ٦					الخبرة ٧ ـ ٩					الخبرة ١٠ +					كا٢	مستوى الدلالة
	٥	٤	٣	٢	١	٥	٤	٣	٢	١	٥	٤	٣	٢	١	٥	٤	٣	٢	١		
تستخدم الزيارات والرحلات العلمية في تدريس الجغرافيا	١٧	١٠	٧	١٩	٢٦	٨	٨	٤	٧	١٥	٢	٤	٣	٥	١٣	١٣	١٣	١٦	١٤	١٩	١٢,٧٧١	٠,٣٨٥٨
يدعى بعض الخبراء والمحاضرين الزائرين لتدريس بعض الموضوعات في الجغرافيا	١٢	٧	٧	١١	٣٩	٧	٢	٣	٤	٢٣	٢	٤	٣	٣	٥	١٣	١١	٧	—	٣٩	١١,٠٢٠١	٠,٥٢٧٢
تستخدم الطرق التي تعمل على تزويد الطالب بأكبر قدر من المعلومات في تدريس الجغرافيا	٢١	٣٨	١٩	٢	٠	٧	٢٤	١١	٠	١	٩	١١	٦	١	٠	٢٢	٣٣	١٨	٠	١	٩,١٩٧٣	٠,٦٨٦٠
الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا تعمل على إعداد الطالب للتعامل مع المشكلات ذات العلاقة بالبيئة المحلية	١٥	٢٧	٢٨	٦	٣	١١	١٤	١٢	٥	١	٧	١١	٤	٥	٠	٢٣	٢٧	١٩	٦	٠	١٢,٤٤٧٦	٠,٤١٠٤
الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا تعمل على تنمية مهارات الطلاب العملية كعمل النماذج والمجسمات	١٨	٢٣	٢٣	١٢	٤	٩	١١	١٥	٨	٠	٤	٩	٧	٧	٠	٢٠	٢٧	١٨	٩	١	١٠,٩٦٥٧	٠,٥٣١٩
عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم الإلمام بها	١٠	١٣	٢٩	١٧	١١	٩	٣	١٢	١٢	٧	٢	٣	٥	٩	٧	٦	١٧	١٨	١١	٢١	٢٠,٩٧٦٤	٠,٠٥٠٧
عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم التدرب عليها	١٣	١٩	٢٣	١٦	٨	١٠	٥	٩	١١	٧	٣	٧	٦	٨	٣	١٠	١٥	١٨	١٤	١٦	١٠,٥٧٩٨	٠,٥٦٥٢
عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم توافر الإمكانات والمعدات والأدوات اللازمة	٣٦	١٨	١٢	١٣	١	٢٧	٩	٥	٢	٠	١٣	٨	٠	٥	١	٢٧	٢١	١٦	٦	٥	٢٢,٣٨٧٤	٠,٠٣٣٤

٥ بدرجة عالية جدًا، ٤ بدرجة عالية، ٣ بدرجة متوسطة، ٢ بدرجة منخفضة، ١ ليس على الإطلاق.

أما اختلاف طرق التدريس لمادة الجغرافيا من موضوع إلى آخر فقد أفاد تحليل النتائج من حيث الخبرة أنها تختلف من موضوع إلى آخر، والاختلاف بين إجابات المدرسين دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٢ .

وعن استخدام طريقة الإلقاء في تدريس الجغرافيا فقد رأى المدرسون أن هذه الطريقة لا تستخدم، ويتضح من الجدول أن الاختلاف بين إجابات المدرسين حول استخدام طريقة الإلقاء في تدريس مادة الجغرافيا غير دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ .

ويرى المدرسون أن شرح الموضوع واستجواب الطلاب حوله يستخدم بدرجة عالية من قبل جميع فئات المدرسين من حيث خبرتهم. ويتضح من الجدول أن الاختلاف غير دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ .

أما المناقشة التي يديرها المعلم فقد رأى المدرسون أنها تستخدم بصورة عالية أثناء شرح الموضوع في مادة الجغرافيا، ويدل الجدول على أن الاختلاف غير دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ .

وأما المناقشة التي يديرها الطالب أثناء شرح الموضوع في مادة الجغرافيا، فيتضح من الجدول أنها تستخدم بدرجة متوسطة وأن الاختلافات غير دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ .

أما استخدام طريقة الاستقصاء في تدريس الجغرافيا فقد رأى المدرسون بجميع فئاتهم أنها تستخدم بصورة متوسطة، ويتضح من الجدول أن الاختلاف في استخدام هذه الطريقة غير دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ .

وأما استخدام التمثيل في تدريس الجغرافيا فقد رأى المدرسون أنه يستخدم بدرجة منخفضة، ويتضح من الجدول أن الفرق غير دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ .

وعن استخدام حل المشكـلات في تدريس الجغرافيا فقد رأى المدرسون أن هذه الطريقة تستخدم بصورة منخفضة، ويتضح من الجدول أن الاختلاف بين المدرسين غير دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ .

أمـا استخـدام طريقـة الـدراسة الحرة الموجهة في التدريس، فيرى المدرسون أنها تستخـدم بدرجـة منخفضـة، ويتضح من الجدول أن الاختلاف بين المدرسين غير دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ .

وعن استخـدام الـزيارات والـرحـلات العلمية في تدريس مادة الجغـرافيا، يرى المـدرسـون أنها تستخـدم بدرجـة عالية بجميع فئات خبراتهم، ويتضح من الجدول أن الاختلاف بين المدرسين في استخدام هذه الطريقة غير دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ .

وعن استدعاء بعض الخبراء في تدريس مادة الجغرافيا، يدل الجدول أنه يستخدم بدرجة منخفضة، ويتضح أن الاختلاف بين المدرسين غير دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ .

أما الطرق المستخدمة التي تعمل على إعداد الطلاب للتعامل مع المشكلات ذات العلاقة بالبيئة المحلية فيرى المدرسون بجميع فئات خبراتهم أنها تستخدم بدرجة عالية، كما يتضح من الجدول أن الاختلاف غير دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ .

وعن الطرق التي تنمي المهارات العملية كعمل للنماذج والمجسمات لدى الطلاب في تدريس مادة الجغرافيا، فيرى المدرسون أنها تستخدم بصورة عالية، ويتضح من الجدول أن الاختلاف بين المدرسين غير دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ .

أما عدم استخدام الطرق لعدم الإلمام بها، فيرى المدرسون أن ذلك ينطبق بدرجة متـوسـطة، ويتضـح من الجدول أن الاختلاف بين إجابات المدرسين دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ .

أمـا عدم استخدام الطرق لعدم التدرب عليها، فيرى المدرسون أن ذلك ينطبق بدرجة متوسطة، حيث يتضح من الجدول أن الاختلاف بين إجابات المدرسين غير دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ .

وعن عدم استخـدام بعض الـطرق لعـدم توافـر الإمكـانات والمعدات والأدوات اللازمة، فيرى المدرسون أنه ينطبق بدرجة عالية، ويتضح من الجدول أن الاختلاف بين إجابات المدرسين دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٣ .

ومن مراجعة جدول رقم ١ يتضح أن إجابات المدرسين تؤيد الفرضية الأولى من هذا البحث، وهي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في شيوع طرق تدريس الجغرافيا تعزى إلى عامل الخبرة. كما أنها أجابت على السؤال الأول من أسئلة هذه الدراسة.

جـدول رقم ٢ . الجنسية وطرق التدريس

يبين جدول رقم ٢ أن طرق التدريس في مادة الجغرافيا تختلف من صف إلى آخر، حيث يفيد المـدرسـون السعوديون أنها تختلف بدرجة عالية، وكذلك يفيد المدرسون غير السعوديين أنها تختلف بدرجة عالية أيضًا. ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

وعن اختلاف الطرق المستخدمة في تدريس مادة الجغرافيا من موضوع إلى آخر، فيرى المدرسون السعوديون أنها تختلف بدرجة عالية، وكذلك المدرسون غير السعوديين، ويتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

أمـا استخدام طريقة الإلقاء في تدريس الجغرافيا فيرى المدرسون السعوديون أنها تستخـدم بدرجـة متـوسـطة؛ أمـا المـدرسون غير السعوديين فيرون أنها تستخدم بدرجة منخفضة، ويبين الجدول أن الاختلاف دال إحصائيًا عند ٠,٠١٤ .

جدول رقم ٢ . الجنسية وطرق التدريس.

العبـــارة	سعودي					غير سعودي					كا٢	مستوى الدلالة
	٥	٤	٣	٢	١	٥	٤	٣	٢	١		
تختلف الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا من صف إلى آخر	٤٠	٤٠	٣٩	٢٠	٥	٢١	٢٥	٢٢	٥	٧	٥,٦٢٤٠٠	٠,٢٢٩٠
تختلف الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا من موضوع إلى آخر	٢٩	٥٥	٤٦	٩	٤	١٩	٣٠	٢٤	٦	١	١,٠٣٤٩٦	٠,٩٠٤٤
يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة الإلقاء	٨	١١	٤٢	٥٤	٢٥	١	٧	١١	٣٥	٢٥	١٢,٥٠٠٥٥	٠,٠١٤
يستخدم في تدريس الجغرافيا شرح الدرس واستجواب الطلاب حوله	٤٠	٥٩	٢٩	١٣	٢	١٧	٢٨	١٨	١٢	٥	٦,٩٨٦٢٤	٠,١٣٦٦
يستخدم في تدريس الجغرافيا المناقشة التي يديرها المعلم	٦٧	٥٤	١٨	٥	٠	٤٩	٢٦	٤	١	٠	٦,٤٠٦١٠	٠,٠٩٣٤
يستخدم في تدريس الجغرافيا المناقشة التي يديرها الطالب	٢٢	٤٠	٤٧	٢٦	٧	١١	١١	٣٢	١٣	١١	١٠,٤٩٧٣٩	٠,٠٣٢٨
يستخدم في تدريس الجغرافيا الاستقصاء	٢١	٣٤	٤٩	٢٦	٩	١٣	٢٨	٢٤	٨	٤	٥,١٠١١٣	٠,٢٧٧١
يستخدم في تدريس الجغرافيا التمثيل ولعب الأدوار	١٢	١٧	٢٩	٤٢	٤٢	١٣	١٠	١٩	٢٥	١٢	٧,٥٧٤٤٩	٠,١٠٨٥
يستخدم في تدريس الجغرافيا طرق حل المشكلات	١٩	٢٤	٤٣	٣٠	٢٦	١٠	٢٢	٢٨	١٢	٦	٨,٣٥٢٠٠	٠,٠٧٩٥
يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة الدراسة الحرة الموجهة	١٢	٢٣	٤٠	٣٠	٣٥	٧	٩	١٧	٢٤	١٦	٣,٧٦٣٨٩	٠,٤٣٨٩

٥ بدرجة عالية جدًا، ٤ بدرجة عالية، ٣ بدرجة متوسطة، ٢ بدرجة منخفضة، ١ ليس على الاطلاق.

تابع جدول رقم ٢. الجنسية وطرق التدريس.

العبارة	سعودي					غير سعودي					كا٢	مستوى الدلالة
	٥	٤	٣	٢	١	٥	٤	٣	٢	١		
تستخدم الزيارات والرحلات العلمية في تدريس الجغرافيا	٢٧	١٩	١٥	٣١	٥١	١٣	١٦	١٥	١٥	٢٢	٥,٥٠٣٨٤	٠,٢٣٩٤
يدعى بعض الخبراء والمحاضرين الزائرين لتدريس بعض الموضوعات في الجغرافيا	١٩	١٢	١٨	١٨	٦٨	٧	١٤	٦	٧	٤٦	٧,١٧٧٨٨	٠,١٢٦٨
تستخدم الطرق التي تعمل على تزويد الطالب بأكبر قدر من المعلومات في تدريس الجغرافيا	٤٢	٦١	٣٨	٣	١	١٧	٤٦	١٦	٠	١	٦,٤١٦٧٣	٠,١٧٠١
الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا تعمل على إعداد الطالب للتعامل مع المشكلات ذات العلاقة بالبيئة المحلية	٣٤	٤٥	٤٤	١٧	٤	٢٢	٣٤	٢٠	٥	٠	٦,٥١٩٦٧	٠,١٦٣٦
الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا تعمل على تنمية مهارات الطلاب العملية كعمل النماذج والمجسمات	٣٢	٤٣	٣٩	٢٧	٤	٢٠	٢٧	٢٤	٩	١	٢,٩٠٧٠٤	٠,٠٥٧٣٥
عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم الإلمام بها	١٩	٢٠	٤٦	٣٢	٢٧	٩	١٦	١٨	١٧	١٩	٣,٦٠٩٤٩	٠,٤٦١٤
عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم التدرب عليها	٢٣	٣٠	٣٨	٣١	٢١	١٣	١٦	١٨	١٨	١٤	٠,٦٣٢٦١	٠,٩٥٩٤
عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم توافر الإمكانات والمعدات والأدوات اللازمة	٦٩	٣١	٢٢	٢٠	٣	٣٤	٢٥	١١	٧	٤	٤,٨٧١٦٣	٠,٣٠٠٧

٥ بدرجة عالية جدًا، ٤ بدرجة عالية، ٣ بدرجة متوسطة، ٢ بدرجة منخفضة، ١ ليس على الإطلاق.

وعن شرح الدرس واستجواب الطلاب حوله، يرى المدرسون السعوديون أن هذه الطريقة تستخدم بدرجة عالية، وكذلك المدرسون غير السعوديين، حيث يبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

وعن استخدام المناقشة التي يديرها المعلم، فيرى المدرسون السعوديون أنها تستخدم بدرجة عالية جدًا، وكذلك المدرسون غير السعوديين، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

أما استخدام طريقة المناقشة التي يديرها الطالب، فيرى المدرسون السعوديون أنها تستخدم بدرجة عالية؛ أما المدرسون غير السعوديين فيرون أنها تستخدم بدرجة منخفضة، ويبين الجدول أنه توجد فروق في الإجابة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٣ .

أما استخدام الاستقصاء في تدريس الجغرافيا، فيبين الجدول أن هذه الطريقة تستخدم بدرجة متوسطة من قبل المدرسين السعوديين، وكذلك المدرسون غير السعوديين، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

وعن استخدام التمثيل في تدريس الجغرافيا، يرى المدرسون السعوديون وغير السعوديين أنه يستخدم بدرجة منخفضة ويمكن ألا يستخدم على الإطلاق، حيث يبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

أما استخدام حل المشكلات كطريقة من طرق تدريس الجغرافيا، فيبين الجدول أنها تستخدم من قبل المدرسين السعوديين بدرجة متوسطة، وكذلك المدرسون غير السعوديين، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

وعن استخدام طريقة الدراسة الحرة الموجهة، يتضح من الجدول أنها تستخدم بصورة منخفضة من قبل كلتا الفئتين، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

أمـا استخـدام الـزيارات والـرحـلات العلمية المنظمة في تدريس الجغرافيا فيرى المدرسون السعوديون أنها لا تستخدم وكذلك المدرسون غير السعوديين، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠٥ .

وعن استـدعـاء بعض الخبراء والمحاضرين الزائرين لتدريس بعض الموضوعات، فيرى المدرسون أن هذه الطريقة لا تستخدم، ويتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

أمـا استخـدام الطرق التي تعمل على تزويد الطلاب بأكبر قدر من المعلومات في تدريس الجغرافيا، فيرى غالبية المدرسين أنها تستخدم بدرجة عالية جدًّا. ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

أما الطرق المستخدمة التي تعمل على إعداد الطالب للتعامل مع المشكلات ذات العلاقة بالبيئة المحلية، فيرى المدرسون السعوديون وغير السعوديين أنها تستخدم بدرجة عالية، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

أمـا الـطرق التي تعمـل على تنمية المهارات العملية لدى الطلاب كعمل النماذج والمجسـمات، فترى فئتا الدراسة أنها تستخدم بدرجة عالية، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

وعن عدم استخـدام بعض الـطرق في التدريس لعدم الإلمام بها فيرى المدرسون السعـوديون أن ذلك ينطبق بدرجة منخفضة، وكذلك المدرسون غير السعوديين. ويبين الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠٥ وكذلك عدم استخدام بعض الطرق لعدم التدرب عليها.

أما عن عدم استخدام بعض الطرق فيعود لعدم توافر الإمكانات والمعدات والأدوات اللازمة، فيرى غالبية المدرسين السعوديين وغير السعوديين أن ذلك صحيح بدرجة عالية، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

من خلال استعراض إجابات المدرسين في جدول رقم ٢ يتضح منها أنها تؤيد فرضية البحث حيث لا توجد فروق في الإجابات تعزى إلى عامل الجنسية، وكذلك فقد أجابت على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة.

جدول رقم ٣. التخصص وطرق التدريس.

يبين جدول رقم ٣ أن طريقة التدريس تختلف من صف إلى آخر بدرجة عالية للمدرسين الذين تخصصهم جغرافيا، وكذلك يبين الجدول أن طرق التدريس تختلف من صف إلى آخر بدرجة عالية للمدرسين الذين تخصصهم غير الجغرافيا، ويتضح من الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥.

أما اختلاف طرق التدريس من موضوع إلى آخر فيرى المدرسون الذين تخصصهم الجغرافيا أنها تختلف بدرجة عالية، وكذلك المدرسون الذين تخصصهم غير الجغرافيا، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥.

وعن استخدام طريقة الإلقاء في تدريس الجغرافيا فترى فئتا البحث من حيث التخصص أنها تستخدم بدرجة منخفضة، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥.

أما استخدام شرح الدرس واستجواب الطلاب حوله فيرى المدرسون جميعهم من حيث تخصصاتهم أن هذه الطريقة تستخدم بدرجة عالية، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥.

أما استخدام طريقة المناقشة التي يديرها المعلم فيرى المدرسون أنها تستخدم بدرجة عالية جدًا، ويتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥.

جدول رقم ٣. التخصص وطرق التدريس.

العبارة	تخصص جغرافيا					تخصص آخر					كا٢	مستوى الدلالة
	٥	٤	٣	٢	١	٥	٤	٣	٢	١		
تختلف الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا من صف إلى آخر	١٧	١٤	١٥	٦	٤	٤٤	٥١	٤٦	١٩	٨	١,١٤٦٣٩	٠,٨٨٦٨
تختلف الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا من موضوع إلى آخر	١٥	٢١	١٨	٢	٠	٣٣	٦٤	٥٢	١٣	٥	٣,٧٦٥٨٠	٠,٤٣٨٦
يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة الإلقاء	٢	٣	١٢	٢٥	١٤	٧	١٥	٤١	٦٤	٣٦	١,٤٩٣٦٠	٠,٨٢٧٨
يستخدم في تدريس الجغرافيا شرح الدرس واستجواب الطلاب حوله	١١	٢٦	٩	٩	١	٤٦	٦١	٣٨	١٦	٦	٤,٩٧٩٣٠	٠,٢٨٩٤
يستخدم في تدريس الجغرافيا المناقشة التي يديرها المعلم	٣١	١٨	٦	٢	٠	٨٥	٦٢	١٦	٤	٠	٠,٧٠١٣٢	٠,٨٧٢٩
يستخدم في تدريس الجغرافيا المناقشة التي يديرها الطالب	٦	١٨	١٩	١١	٣	٢٧	٣٣	٦٠	٢٨	٢٥	٤,١١٦٧٥	٠,٣٥٢٥
يستخدم في تدريس الجغرافيا الاستقصاء	٧	٢٠	١٨	٨	١	٢٧	٤٢	٥٥	٢٦	١٢	٤,٢١٥٥٨	٠,٣٧٧٦
يستخدم في تدريس الجغرافيا التمثيل ولعب الأدوار	٢	٤	١٦	١٨	١٦	٢٣	٢٣	٣٢	٤٩	٣٨	٧,٧٨٣٠٧	٠,٠٩٩٩
يستخدم في تدريس الجغرافيا طرق حل المشكلات	٧	١٢	١٧	١٢	٨	٢٢	٣٤	٥٤	٣٠	٢٤	٠,٣٤٠١٢	٠,٩٨٧١
يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة الدراسة الحرة الموجهة	٥	٦	٢٠	١٢	١٠	١٤	٢٦	٣٧	٤١	٤١	٤,٥٣٦٩٣	٠,٣٣٨٢

٥ بدرجة عالية جدًا، ٤ بدرجة عالية، ٣ بدرجة متوسطة، ٢ بدرجة منخفضة، ١ ليس على الإطلاق.

تابع جدول رقم ٣. التخصص وطرق التدريس.

العبارة	تخصص جغرافيا					تخصص آخر					كا٢	مستوى الدلالة
	٥	٤	٣	٢	١	٥	٤	٣	٢	١		
تستخدم الزيارات والرحلات العلمية في تدريس الجغرافيا	٧	٧	٤	١٥	٢٣	٣٣	٢٨	٢٦	٣١	٥٠	٦,٩١٣١٣	٠,١٤٠٦
يدعى بعض الخبراء والمحاضرين الزائرين لتدريس بعض الموضوعات في الجغرافيا	٧	٦	٤	٨	٢٨	١٩	٢٠	٢٠	١٧	٨٦	١,٦٥٨٠٦	٠,٧٩٨٣
تستخدم الطرق التي تعمل على تزويد الطالب بأكبر قدر من المعلومات في تدريس الجغرافيا	٢٠	٢٣	١٣	٠	١	٣٩	٨٤	٤١	٣	١	٤,٨٢٧٨٥	٠,٣٠٥٤
الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا تعمل على إعداد الطالب للتعامل مع المشكلات ذات العلاقة بالبيئة المحلية	١٢	٢٣	١٢	٨	٢	٤٤	٥٦	٥٢	١٤	٢	٥,٢١٦٤٦	٠,٢٦٥٨
الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا تعمل على تنمية مهارات الطلاب العملية كعمل النماذج والمجسمات	١٦	١٧	١٦	٦	٢	٣٦	٥٣	٤٧	٣٠	٣	٢,٨٥٨٠٦	٠,٥٨١٩
عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم الإلمام بها	٨	٩	١٤	١٣	١٢	٢٠	٢٧	٥٠	٣٦	٣٦	٠,٦١٠٧٠	٠,٩٦١٩
عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم التدرب عليها	٨	١٠	١٥	١٣	١٠	٢٨	٣٦	٤١	٣٦	٢٥	٠,٧٩٢٨٣	٠,٩٣٩٤
عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم توافر الإمكانات والمعدات والأدوات اللازمة	٢٢	١٤	٨	١٠	٠	٧٨	٤٢	٢٥	١٧	٧	٤,٤٢٧٠٨	٠,٣٥١٣

٥ بدرجة عالية جدًا، ٤ بدرجة عالية، ٣ بدرجة متوسطة، ٢ بدرجة منخفضة، ١ ليس على الإطلاق.

وعن استخـدام طريقـة المناقشة التي يديرها الطالب يرى المدرسون أنها تستخدم بدرجة منخفضة، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

أمـا عن استخـدام طريقـة الاستقصـاء في تدريس الجغرافيا فيرى المدرسون أنها تستخـدم بدرجة منخفضة، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

أما استخدام التمثيل ولعب الأدوار في تدريس الجغرافيا فيرى غالبية المدرسين أنها تستخـدم بدرجة منخفضة، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

وعن استخدام طريقة المشكلات فيتضح من الجدول أنها تستخدم بدرجة متوسطة من كلتا الفئتين. ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

أما استخدام طريقة الدراسة الحرة الموجهة في تدريس الجغرافيا، فيبين الجدول أنها تستخدم بدرجة منخفضة، ويتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الفئتين.

وعن استخدام الزيارات والرحلات العلمية المنظمة في تدريس الجغرافيا، يتضح من الجدول أنها تستخدم بدرجة منخفضة ويبين الجدول كذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الفئتين.

وعن استدعاء بعض الخبراء والمحاضرين الزائرين فيرى غالبية المدرسين من حيث تخصصاتهم أن ذلك لا يستخدم على الإطلاق، ويتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

أمـا الـطرق التي تعمـل على تزويد الطالب بأكبر قدر من المعلومات فيرى غالبية المدرسين من حيث تخصصاتهم أنها تستخدم بدرجة عالية، ويتضح من الجدولَ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥.

أما الطرق التي تعمل على إعداد الطلاب للتعامل مع المشكلات ذات العلاقة بالبيئة المحلية، فيرى غالبية المدرسين أنها تستخدم بدرجة عالية، ويتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الفئتين.

أما الطرق التي تعمل على تنمية المهارات العملية كعمل النماذج والمجسمات لدى الطلاب فيرى المدرسون أنها تستخدم بدرجة عالية، ويبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الفئتين.

وعن عدم استخدام الطرق لعدم الإلمام بها أو لعدم التدرب عليها، فترى غالبية المدرسين أن ذلك ينطبق بدرجة متوسطة، كما يبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥.

أما عدم استخدام بعض الطرق لعدم توافر الإمكانات والمعدات والأدوات اللازمة فيرى المدرسون أن ذلك ينطبق بدرجة عالية جدًّا، ويتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥.

من خلال إجابات المدرسين في جدول رقم ٣ يتضح أنها تؤيد الفرضية الثالثة، وهي أنـه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى عامل التخصص، كما أنها تجيب عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة.

التوصيـــات والمقتـرحـــــات

من خـلال نتائج هـذا البحث يوصي الباحـث بالآتي :

١) التركيز على الطلاب داخل الصف ومساعدتهم بإدارة النقاش ، لأن ذلك يعطيهم القدرة على التعبير عن أفكارهم بحرية ومناقشتها .

٢) استخـدام طريقة الاستقصاء في التدريس لأنها الطريقة الفعالة التي تستخدم التفكير المنطقي في حل المشكلات .

٣) استخـدام التمثيل في تدريس الجغرافيا لأنه يعطي الطلبة الفرصة للتعبير عن آرائهم ومناقشتها مع بعضهم البعض .

٤) استخـدام حل المشكـلات في تدريس الجغرافيا لأن وضع المشكلة ومناقشتها وتأثيرها في الجغرافيا يساعد الطلاب على فهم الحقائق الجغرافية وصلتها بالمجتمع .

٥) تنويع طرق التدريس لمساعدة الطلاب على فهم الحقائق الجغرافية .

٦) إيجاد برامج تدريبية مستمرة لجميع مدرسي الجغرافيا لتنمية قدراتهم التدريسية .

٧) توفير الإمكانات والمعدات اللازمة لتدريس الجغرافيا لإثارة انتباه الطلاب واهتمامهم .

كمـا يقتـرح الباحث ما يلـي :

١) دراسة طرق التدريس المستخدمة في المدارس الثانوية .

٢) دراسة طرق التدريس المستخدمة في المدارس المتوسطة والثانوية بمدارس البنات .

ملحـــــق

بســـم الله الرحمـن الرحيـــم

ســـعـادة الزميـل مدرس مـادة الجغرافيـا المحترم

الســـلام عليكم ورحمـة الله وبركاتـه، وبعــد:

فهـذه استبـانـة تهدف إلى الكشف عن طرق التدريس المستخدمة في مادة الجغرافيا في المرحلة المتوسـطة بالمملكة العربيـة السعودية.

ولمـا كان المـدرس هو الأسـاس في العملية التعليمية، فالمرجو من سعادتكم التكرم بدراسة هذه الاستبانة والإجابة عن جميع الفقرات وذلك بوضع علامة (√) في الخانة التي تعتقد أنها مناسبة.

وإني أتقدم لكم بخالص الشكر على الوقت الذي استقطعتموه للإجابة عن بنود هذه الاستبانة.

الباحـث

د. سليمان محمد الجبر

أستاذ مشارك ـ قسم المناهج

وطرق التدريس ـ كلية التربية

جامعـة الملك سـعود

من فضلك ضع علامة (✓) في المربع المناسب لوجهة نظرك أمام كل عبارة وذلك حسب درجة أهميتها بالنسبة إليك .

مثلاً إذا شعرت بأن أول عبارة تمثل بدرجة عالية جدًا لك فإنك تضع علامة (✓) في مربع بدرجة عالية جدًا.

تذكر ضرورة الإجابة عن جميع العبارات ولا تختر سوى إجابة واحدة فقط .

مسلسل	العبارة	5 بدرجة عالية جدًا	4 بدرجة عالية	3 بدرجة متوسطة	2 بدرجة منخفضة	1 ليس على الإطلاق
1	تختلف الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا من صف إلى آخر					
2	تختلف الطرق المستخدمة في تدريس الجغرافيا من موضوع إلى آخر					
3	يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة الإلقاء					
4	يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة شرح الدرس واستجواب الطلاب حوله					
5	يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة المناقشة التي يديرها المعلم					
6	يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة المناقشة التي يديرها الطالب					
7	يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة الاستقصاء					
8	يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة التمثيل ولعب الأدوار					

مسلسل	العبارة	5 بدرجة عالية جدًا	4 بدرجة عالية	3 بدرجة متوسطة	2 بدرجة منخفضة	1 ليس على الإطلاق
9	يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة حل المشكلات					
10	يستخدم في تدريس الجغرافيا طريقة الدراسة الحرة الموجهة					
11	تستخدم الزيارات والرحلات العلمية المنظمة في تدريس الجغرافيا					
12	يدعى بعض الخبراء والمحاضرين الزائرين لتدريس بعض الموضوعات في الجغرافيا					
13	الطرق المستخدمة في تدريس مادة الجغرافيا تعمل على تزويد الطالب بأكبر قدر من المعلومات					
14	الطرق المستخدمة في تدريس مادة الجغرافيا تعمل على إعداد الطلاب للتعامل مع المشكلات ذات العلاقة ببيئتهم المحلية					
15	الطرق المستخدمة في تدريس مادة الجغرافيا تعمل على تنمية مهارات الطلاب العملية، كعمل النماذج والمجسمات ونحوها					
16	عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم الإلمام بها					
17	عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم التدرب عليها					
18	عدم استخدام بعض الطرق يعود إلى عدم توفير الإمكانات والمعدات والأدوات اللازمة					

المراجــــع

[١] وزارة المعارف . *إحصاءات التعليم في المملكة العربية السعودية* . الرياض، ١٤٠٤/١٤٠٥هـ.

[٢] عثمان، حسن ملا . *طرق تدريس المواد الاجتماعية* . طـ١ . الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٠٣هـ.

[٣] فايد، عبدالحميد . *رائد التربية العامة وأصول التدريس*. بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٨١م .

[٤] مدكور، علي أحمد . منهج *التربية الإسلامية* . طـ١ . الكويت: مكتبة الفلاح، ١٤٠٧هـ.

[٥] الفنيش، أحمد علي . *التربية الاستقصائية* . ليبيا ـ تونس: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٢م .

[٦] نشوان، يعقوب . *الجديد في تعليم العلوم*. عمان: دار الفرقان، ١٩٨٤م .

[٧] عبدالرزاق، أسعد . *طرق تدريس التمثيل*. الموصل ـ العراق: مطابع مؤسسة دار الكتاب، ١٩٨٠م .

The Evaluation of Geography Instruction and the Variety of Its Teaching Concerning the Experience, Nationality and the Field of Study, in Intermediate Schools in Saudi Arabia

Soliman Mohammed Al-Jabr
Associate Professor, Curriculum and Instruction Department, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study is concerned with the extent to which geography teaching methods are used in the intermediate schools for boys in Saudi Arabia. The study tries to answer the following questions:

1) What are the geography teaching methods most frequently used in intermediate schools?
2) Do these methods vary with the experience of teachers?
3) Do these methods vary with the nationality of teachers?
4) Do these methods vary with the major specialization of teachers?

The three hypotheses of the study are:-

1) There are no significant differences among teachers attributed to their experience.
2) There are no significant differences among teachers attributed to their nationality.
3) There are no significant differences among teachers attributed to their major specialization.

The researcher developed a questionnaire and sent it to teachers after assuring its validity and reliability. From analysing the results it was found:

1) Different geography teaching methods are used in intermediate schools.
2) That three hypotheses of the study are true.

It is hoped that these results would help to improve the competencies of teachers and their preparation programs in the colleges of education.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ١٧١ - ١٩٧ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

دراسة تحليلية إحصائية
لمصطلحات في الفن والتربية الفنية

محمد عبدالمجيد فضل

أستاذ مساعد، قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هذه الدراسة تتناول كتاب الدكتور عبدالغني النبوي الشال *مصطلحات في الفن والتربية الفنية* ـ والذي طبعته جامعة الملك سعود ـ بالنقد والتحليل، وتتبع المنهج الذي استخدمه المؤلف في اختيار مصطلحات كتابه، وفي طريقة ترجمتها من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، والتعرف على المصطلحات التي ترجمها ترجمة كاملة translation ، وتلك التي اكتفى فيها بنقل المصطلح الإنجليزي بحروف عربية بما يسمى بالـ transliteration . ولكي تكتمل الدراسة أجريت مقارنات مع ستة معاجم أخرى من النوع نفسه، متخصصة في مصطلحات الفن، والتربية الفنية، والحرف. وقد اشتملت الدراسة على اقتراحات وتعديلات من المؤمَّل أن تفيد عند إعادة طبع هذا الكتاب.

مقدمة

على الرغم من أن الفن قد ساهم مساهمة فعّالة في بناء الحضارات الإنسانية، «وأن تطور حضارتنا وثقافتنا قد اعتمد وما زال يعتمد على الفنون والمهارات الإنسانية» [١ ، ص٨] فما زالت التربية الفنية هي أقل الأقسام عناية في السواد الأعظم من المؤسسات التربوية في كثير من أقطار العالم. ويرجع هذا لعدة أسباب أهمها: جدة هذه المادة، وعدم التأكد من أهدافها، فهي متجددة ومتغيرة ولم تثبت على حال «وحتى يومنا هذا فإن مصطلح التربية الفنية قد استخدم بطريقة عامة. . . (ويعني) مختارات من الفنون مازالت طرق تدريسها وترتيبها مثار جدال» [٢ ، ص١١].

إضافة إلى هذا هناك اختلافات أساسية في النظر إلى التربية الفنية، وإلى الفن عامة. فهو في كثير من المجتمعات لم تتضح قيمه التربوية، وطغت المدارس الفنية المتعاقبة والصراعات والحركات الفنية على السطح، وغطت على ما يمكن أن يقدمه الفن من دور بناء في حياة الأطفال والراشدين من أصحاء ومعوقين.

تضافرت هذه الأسباب مع غيرها، وكانت النتيجة أن هرب كثير من الناس من عالم الفن، ومن التربية الفنية وأدى هذا بدوره إلى قلة المصادر والمراجع في هذه المادة.[١]

وبالرغم من إصدارات جامعة الملك سعود العديدة فقد صدر كتاب واحد فقط يتصل بالتربية الفنية وهو الكتاب الذي نحاول دراسته، وتحليله هنا، واسم الكتاب *مصطلحات في الفن والتربية الفنية* [٣] وهو من تأليف الدكتور عبدالغني النبوي الشال.

أهميــة الدراســة

تتضح أهمية دراسة هذا الكتاب من النقاط التالية:

١ ـ إن كتاب *مصطلحات في الفن والتربية الفنية* هو الكتاب الوحيد الذي طبع بالجامعة وله صلة بالتربية الفنية.

٢ ـ لقد اعتمدت ـ ومازالت تعتمد ـ عليه كثير من المقررات في قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود وبغيرها من الجامعات والمعاهد بالمملكة وبمصر «بلد المؤلف.»

٣ ـ هناك مادة استحدثت في الخطة الجديدة بالقسم (قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود) وبدأ تنفيذها منذ العام الدراسي ١٤٠٧ ـ ١٤٠٨هـ تحمل الاسم نفسه وهو «مصطلحات في التربية الفنية» وهذا الأمر جعل للكتاب وزنًا جديدًا وأهمية بالغة، بل إنه المرجع الوحيد الموجود حاليًّا في كل المملكة بعد نفاد معجم *مصطلحات الفنون* لعفيف البهنسي (١٩٧١م).

---

١ تزخر المكتبات في الغرب بالعديد من الكتب الفنية غير أنها مكتظة بكثير مما لا يتماشى مع عاداتنا وعقائدنا من صور ورسوم مما يتعذر معه إحضارها لمكتباتنا، هذا إضافة إلى حواجز اللغات أحيانًا.

٤ ـ احتمال إعادة طبعه قريبًا لكثرة الإقبال عليه، ولقلة الأعداد المتبقية منه.
٥ ـ احتواؤه على ثغرات كبيرة، وهنات لابد من مراجعتها في أقرب فرصة، حتى لا تنتشر بين أعداد إضافية من الدارسين، ويتقبلونها كحقائق لا تقبل الجدل.

ولابـد من توضيح أن جامعـة الملك سعـود قد أنشـأت قسمًا للتربية الفنية خاصًا بالطالبات. وهذا يزيد عدد المستخدمين لهذا المرجع بهذه الجامعة خاصة.

بيـن الشـكل والمضمـون

يقع كتاب *مصطلحات في الفن والتربية الفنية* في حوالي ثلاثمائة وخمسين صفحة من القـطع الكبـير، ويحتـوي على أكثر من ثلاثمائة صورة توضيحية. وكل هذا لشرح ٥٠٠ (خمسمائة) كلمة فقط. وواضح أن هذا من الغرابة بمكان. ولنقارنه مع غيره مما تيسر لنا من كتب المصطلحات المتصلة بالفن والتربية الفنية:

١ ـ كتاب «مصطلحات الفن» [٤] *Art Terms* لمؤلفه أدوارد لوسي سميث Edward Lucie Smith يقع في مائتين وست صفحات ويشمل خمسًا وسبعين وثلاثمائة صورة ويشرح ألفين ومائة وأربعًا وسبعين مصطلحًا.

٢ ـ «قاموس مصطلحات الفن وطرقه» [٥] *Dictionary of Art Terms & Techniques* لمؤلفه رالف ماير Ralph Mayer يقع في سبع وأربعين وأربعمائة صفحة، وبه اثنتا عشرة ومائتي صورة ويعالج مائتين وثلاثة آلاف من المصطلحات.

٣ ـ «قاموس «لونغمانز» للفن» [٦] *Longmans Dictionary of Art* لجودي مارتن Judy Martin به خمسمائة وألف مصطلح فني، ولا تصاحبها أي صور توضيحية، وعدد صفحاته خمس وعشرون ومائتين.

٤ ـ «قاموس الفن والفنانين» [٧] Dictionary of Art and Artists لمؤلفيه بيتر وليندا موراي Peter and Linda Murray ويقع في سبع وخمسين وأربعمائة صفحة، ويشرح ما يربو

على مائتـين وألف من المصطلحات والشخصيات الفنية البارزة عبر التاريخ، ولا يشمل رسومًا توضيحية على الإطلاق.

والكتب الأربعة السابقة كلها من ذوات اللغة الواحدة (الإنجليزية)؛ أما الكتب اللاحقة فنجد أن المصطلحات قد عربت فيها من لغة أو لغات أجنبية، وأهمها:

٥ ـ *آلات الـورش* [٨] لمحمـد عبـدالنصير القديم ويشمل أربعًا وثلاثمائة وألف مصطلح، ومائة وثمانية عشر رسمًا توضيحيًا.

٦ ـ معجم *تشكيل المعادن* [٩] لمؤلفه أنور محمد عبدالواحد ويعالج ثمانية وثلاثين وثلاثمائة وألف مصطلح. وبه عشرة ومائتين من الرسومات التوضيحية.

وتوضيحًا لمسألة العلاقة بين الشكل والمضمون فقد صممت جدول رقم ١ للكتب الستـة السـابقة وهي مرقمة بالجدول حسب ترقيمها أعلاه. وختمتها بالسابع وهو كتابنا المدروس *مصطلحات في الفن والتربية الفنية*.

جدول رقم ١. القواميس والمصطلحات.

رقم الكتاب واسمه	عدد المصطلحات	عدد الصفحات	عدد المصطلحات بكل صفحة
١ ـ «مصطلحات الفن»	٢١٧٤	٢٠٦	١٠,٥٦
٢ ـ «قاموس الفن»	٣٢٠٠	٤٤٧	٧,١٦
٣ ـ «قاموس لونغمانز»	١٥٠٠	٢٢٥	٦,٦٧
٤ ـ «قاموس الفن والفنانين»	١٢٠٠	٤٥٧	٢,٦٣
٥ ـ *آلات الورش*	١٣٠٤	٢١٠	٦,٢١
٦ ـ *تشكيل المعادن*	١٣٣٨	٢٤٦	٥,٤٤
٧ ـ *مصطلحات الفن*	٥٢٦	٣٤٠	١,٥٨

وتوضح نتائج الجدول أن كتاب *مصطلحات في الفن والتربية الفنية* هو أقل المعاجم ازدحامًا، فبينما نجد أن هناك حوالي عشر كلمات ونصف الكلمة في الصفحة الواحدة في قاموس «مصطلحات الفن» لأدوارد لوسي سميث فإنا نجد أن نصيب الصفحة في كتاب *مصطلحات في الفن والتربية الفنية* (على نحو تقريبي) كلمة واحدة ونصف الكلمة فقط.

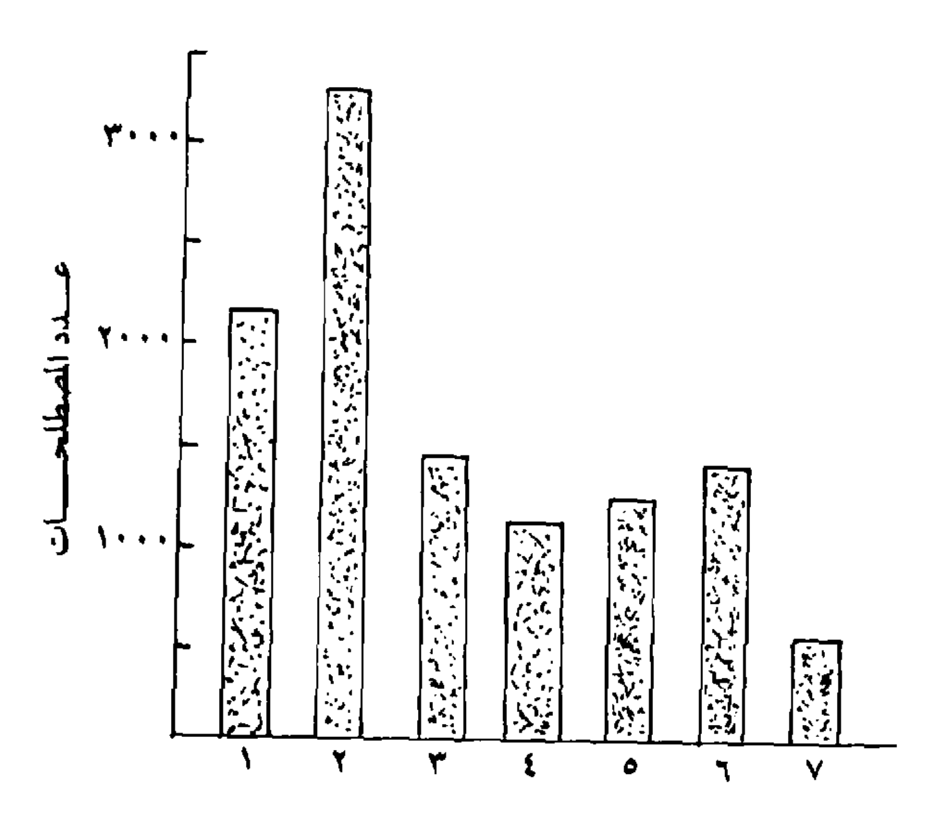
وهـذا يدل على أن كتابنا قد أفسح مجالاً واسعًا لكل مصطلح وتزداد هذه الحقيقة تأكيدًا عندما نتذكر أن الكتاب من القطع الكبير (٢١سم × ٥ , ٢٨سم) وأن سائر القواميس الأخرى من القطع الصغير أو المتوسط.

وهنـاك جانب آخـر مهم في استجـلاء معـاني المصـطلح وهـو استخـدام الصور التـوضيحية. والجـدول التـالي يوضـح العلاقة بين عدد المصطلحات والصور أو الرسوم التوضيحية التي صاحبت المصطلحات لتزيد المعنى وضوحًا. والكتب مرتبة حسب أرقامها التي ذكرناها بها سابقًا.

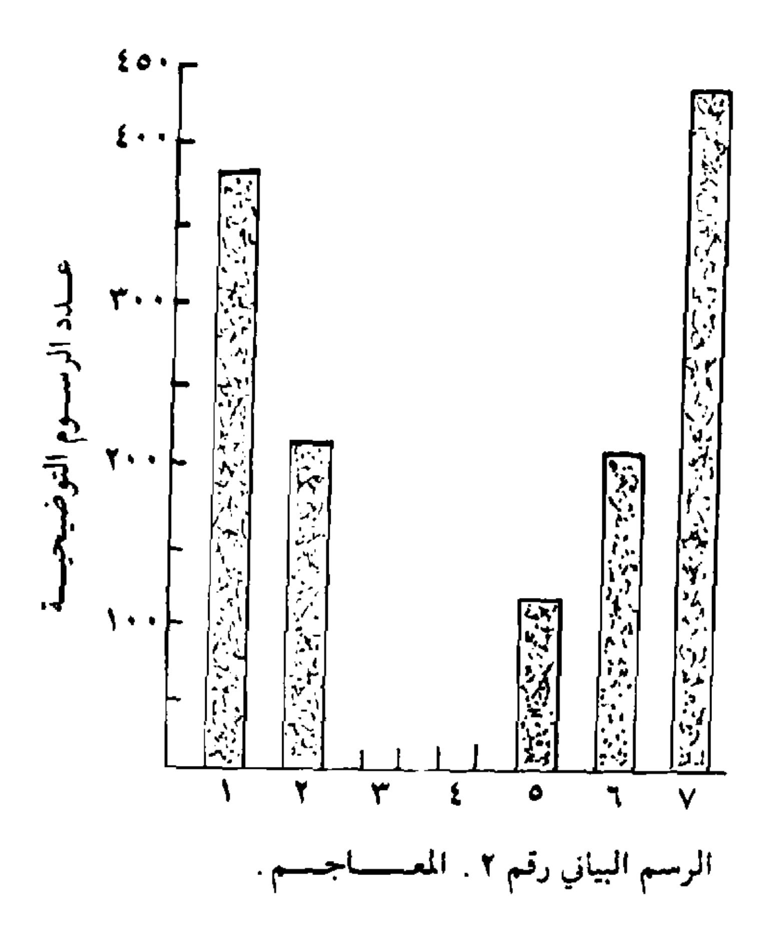
ولتسهيل مهمـة المقارنة يمكن تحويل محتويات الجدولين رقمي ١ و٢ إلى الرسمين البيانيين رقم ١، ورقم ٢.

جدول رقم ٢. المصطلحات والصور.

رقم الكتاب واسمه	عدد الصور التوضيحية	عدد المصطلحات	نصيب كل مصطلح من الصور
١ ـ «مصطلحات الفن»	٣٧٥	٢١٧٤	٠,١٧٢
٢ ـ «قاموس الفن»	٢١٢	٣٢٠٠	٠,٠٦٧
٣ ـ «قاموس لونغمانز»	لا شيء	١٥٠٠	صفر
٤ ـ «قاموس الفن والفنانين»	لا شيء	١٢٠٠	صفر
٥ ـ *آلات الورش*	١١٨	١٣٠٤	٠,٩٠٥
٦ ـ *تشكيل المعادن*	٢١٠	١٣٣٨	٠,١٥٧
٧ ـ *مصطلحات الفن*	٤٤٦	٥٣٦	٠,٨٣٢



الرسم البياني رقم ١ . المعـــاجم .



الرسم البياني رقم ٢ . المعـــــاجـــم .

والجدولان رقما ١ و ٢ (بصورتيهما الرقمية في ١ والمرئية في ٢) يوضحان العلاقة المريحة بين الشكل والمضمون: فمن الجدول الأول يتضح لنا أن كتاب *مصطلحات في الفن والتربية الفنية* قد أفسح لمفرداته مجالاً كبيراً، ومساحة أوسع من كل كتب أو معاجم مصطلحات الفن والتربية الفنية التي قارناه بها.

والرسم البياني رقم ٢ يوضح أن كتاب *مصطلحات في الفن والتربية الفنية* هو أكثر الكتب احتواء على الصور والرسومات التوضيحية، وكاد كل مصطلح يفوز برسم توضيحي خاص به فقط.

ونستخلص من هذا أن هناك علاقة مريحة جدًّا بين الشكل والمضمون. وهذا ما يبدو من الناحية النظرية لا الإحصائية البحتة، أو من النظرة العابرة، فماذا بعد النظرة الفاحصة الدارسة؟

بين ترجمة المصطلحات ونقلها بالحروف العربية

معروف أن نقل معنى أي مفردة من مفردات لغة إلى لغة أخرى ـ أو نقل جملة ـ يسمى ترجمة translation وهذه الترجمة تختلف عن كلمة transliteration التي تعني نقل لغة بحروف لغة أخرى. يقول عبدالغني النبوي الشال في مقدمة كتابه هذا: «قمت ـ بعون الله ـ وتوفيقه بهذا العمل، نظرًا لعدم وجود مرجع موحد شامل جامع للمصطلحات الفنية التي ترتبط عن قرب في مجال الفن والتربية الفنية، ونظرًا للضرورة القصوى أمام طلاب التربية الفنية بصفة خاصة، التي تحتم عليها التعرف على هذه المصطلحات . . . فقد رأيت واجبًا تربويًّا علي . . . محاولة تفسير مدلولها العربي» [٣، ص٨].

وعلى الرغم من أن الشال يؤكد في النص السابق أن واجبه التربوي هو تفسير المدلول العربي للمصطلحات إلا أنه يتساهل في هذا الواجب وذلك باعتماده على نقل ألفاظ المصطلحات الإنجليزية بحروف عربية على طريقة الـ transliteration التي ذكرناها. وهذه بعض الأمثلة:

ابليك	applique	سجرافيتو	sgraffito
ارابيسك	arabesque	ريبوسي	repousse
اسملاج	assemblage	سيراميلك[٣]	ceramic
أكانثث	acanthus	ثاز[٤] (بالثاء هكذا في الأصل)	vase
امفورا	amphora	فروتاج	frotage
باتيك	batik	فن مينمالي	minimal art
اورفيزم	orphism	فن نجرو	negro art
اوريجامي	origami	كالك	calc/calcale
أويما	oyma	لاكـر	lacquer
جـــاد	jade	ماندالا	mandala
جالينـا	Jalena	مايوليكا	majolica
جروتسـك	grotesque	كولاج	collage
جيجرو جوللي[٢]	jigger joley	موزايكو	mosaic

هذا إضافة إلى مجموعة كبيرة من الأسماء ومن الكلمات التي لها مقابل واضح بالعربية استعملها المؤلف في ثنايا شرحه: من ذلك مثلاً كلمة جليز glaze بدلاً من الطلاء الزجاجي وذلك في صفحة ١١٤ وصفحة ١٧١ أو مثل كلمة أوتوماتيكيا automatic كما في صفحة ٢٦١ وغيرها. أو كلمة الرليف relief كما في صفحة ١٨٨ وغير ذلك كثير.

ولنا أن نتساءل: لماذا يكتفي الشال بنقل هذه المصطلحات بحروف عربية دون محاولة ترجمتها؟ وهناك عدد كبير من القواميس التي يمكن الرجوع إليها. وحتى قبل الرجوع إلى أي قاموس فإن القارىء العادي، الذي لا علاقة له بمصطلحات الفن، يعرف مقابلات عربية لعدد من المفردات السابقة، إذا كان له إلمام معقول باللغة الإنجليزية.

---

٢ يلاحظ عدم الدقة حتى في التعريب transliteration لإضافة الواو.

٣ إضافة إلى التعريب transliteration فإنها ليست دقيقة لإضافة (اللام) ولعله خطأ مطبعي.

٤ قد يقصد فاز (بالغاء) وهو أيضًا نقل بالحروف أو التعريب.

وعندما يذكر الشال أن واجبه واجب تربوي فهو يؤكد ضرورة المحاولة الجادة لإيجاد اللفظ المناسب. واللغة العربية، كغيرها من اللغات، تستعير ألفاظًا وتعير أخرى ليتحقق لها التفاعل، وهذه «الاستعارة» تسمى بالإنجليزية borrowing والكلمات المستعارة loan words موجودة في كل لغة وكل لغات العالم تستعير من غيرها.

يقول جورج يول George Yule في كتابة «دراسة اللغة» *The Study of Language* :
«تبنت اللغة الإنجليزية، خلال عمرها الطويل، عددًا كبيرًا من الكلمات المستعارة من لغات أخرى. ومن هذه الكلمات «الكحول» (alcohol) العربية و boss البولندية و croissant الفرنسية و lilac الفارسية و piano الإيطالية و robot الشيكوسلوفاكية و tycoon اليابانية و yogurt التركية و zebra البانتوية» [١٠، ص٥٢].

فالاستعارة في حدِّ ذاتها ليست خطرًا على أي لغة من اللغات، لكن الخطر يكون عندما تحدث الاستعارة لغير حاجة إليها. وهذه قضية كبيرة تنبه لها اللغويون حيث شبهوا اللغة بالكائن الحي، والمفردات «الغريبة» كالأجسام الغريبة في هذا الكائن الحي، فلكل جسم مقدرة على استيعاب كمية محددة من الأجسام الغريبة، فإذا ما زادت فإنها تؤدي إلى موت الجسم. وكثير من اللغات مات بهذا الداء.

وإذا نظرنا إلى لغتنا العربية بهذا المنظار، فإن حرصنا على تنقيتها سيكون شديدًا. ولن نترك مجالا لمفردات غريبة تغزو جسمها وتفقدها الحياة. ومما لاشك فيه أن الشال من الحادبين على لغته، ومما لاشك فيه أيضًا، أنه سيعيد النظر في المفردات السابقة، وفي غيرها مما لم أورده، ويختار لها بدائل عربية فصيحة خاصة تلك التي يزج بها زجًّا غريبًا أثناء شروحه أو توضيحه العادي لبعض المصطلحات ومن ذلك على سبيل المثال ما أورده في شرحه للفلسبار felspar صفحة ١١٤ «. . . ويستخدم كمادة صاهرة في *الجليز* في درجات الحرارة العالية» وكلمة «الجليز» glaze تقابلها بالعربية كلمة الطلاء الزجاجي وهي كلمة قديمة استعملت منذ مئات السنين وقد استخدمها الشال نفسه في مواضع أخرى بكتابه هذا.

وفي صفحة ١٩٣ يثبت الشال في كتابه العبارة التالية: «أمثلة متعددة من فنون النجرو حيث لعبت الأقنعة دورها الاجتماعي.» وكلمة النجرو هذه إنجليزية Negro وهي ممقوتة لكل الأفريقيين لأنها تستخدم من باب الاحتقار ولا أظن الشال يجهل ذلك. وإلى جانب هذا فما الداعي إلى ترك الترجمة واللجوء إلى نقل الكلمة بلفظ إنجليزي وبحروف عربية؟

منهج اختيار المصطلحات

تطورت طرق البحث في كل مجال من مجالات المعرفة، ولم يعد هناك مجال من المجالات متروكًا للاجتهادات الخاصة أو للأهواء والميول الشخصية. فاختيار المصطلحات لأي مادة من المواد له طريقته المثلى، وهي طريقة حصر وإحصاء عدد المرات التي تتردد فيها المصطلحات في الكتب المتخصصة في تلك المادة. وهذه الطريقة تعرف بالإنجليزية بطريقة الـ word frequency . فالذي يريد أن يعد قاموسًا يحتوي على أهم خمسمائة أو ألف مصطلح في مجال التربية الفنية، ينبغي أن يدرس أهم مراجع التربية الفنية، ويرصد عدد المرات التي ورد فيها كل مصطلح، وبهذا يضمن أن ما يحصل عليه هو أهم المصطلحات. وبناء على مثل هذه الدراسة يمكن أن ترتب المصطلحات حسب أهميتها.

وهذه الطريقة صعبة، وتحتاج إلى مجهود كبير. ولهذا فإن مثل هذا العمل تقوم به في الغالب مجموعة من الدارسين. وفي يومنا هذا سهلت الحاسبات الآلية computers مثل هذه العمليات. وأصبح الحصول على نتائج علمية سليمة أمرًا يسيرًا.

وفي محاولتنا للتعرف على المنهج الذي اتبعه الشال في اختيار مصطلحاته الخمسمائة، فقد عمدنا إلى إرجاع كل مصطلح إلى ميدانه. وأول ما تم اكتشافه عند إعادة النظر في المصطلحات هو أن عددًا ليس يسيرًا منها لا يعتبر مصطلحًا من مصطلحات الفن والتربية الفنية على الإطلاق فمن ذلك:

أولاً ـ أسماء «آلهة» الأغاريق من مثل :

١ ـ هيرا Hera وهي آلهة النساء والزواج عند الإغريق أوردها الشال ضمن مصطلحاته. وقال عنها: «فتاة جميلة ذات قداسة عالية، زوجة زيوس كبير آلهة الإغريق، وهذه الفتاة[٥] تعتبر آلهة النساء والزواج عند الإغريق» [٣، ص١٤١].

٢ ـ هيرمس Hermes وهو «اسم للمقدس الحامي للتجارة ورسول المقدسات عند الإغريق، وكان يرتدي الحذاء المجنح ليساعده على التحرك بسرعة» [٣، ص١٦١].

٣ ـ جيوبتر Jupiter الاسم الروماني لزيوس الإغريقي، وهو كبير الآلهة عندهم.

٤ ـ ربات الفنون الإغريقية Muses .

٥ ـ زيوس Zeus كبير آلهة اليونان، وقد سمي عند الرومان جوبتر.

٦ ـ منيرفا Minerva الحامية للحرف اليدوية (المقدسة أثينا اليونانية) .

ومما لا شك فيه أن أسماء هذه الآلهة الأسطورية قد وردت في كثير من الكتب التي تتصل بالفنون، وقد صورها بعض الفنانين ـ خاصة في العصور القديمة ـ غير أن هذا لا يؤهل هذه الآلهة لأن تكون ضمن أهم خمسمائة مصطلح في الفن والتربية الفنية للدارس العربي (بالعين المهملة)، وحتى بالنسبة للدارس الغربي (بالغين المعجمة) فهي ليست من أهم المصطلحات ولعل من أقوى الأدلة على هذا عدم ورود هذه الآلهة في كل المعاجم المذكورة في هذا البحث وهي التي تمثل أهم معاجم الفن والتربية الفنية، فإذا كانت المعاجم التي تعالج أكثر من ثلاثة آلاف مصطلح في الفن والتربية الفنية لم توردها، فورودها في معجم يعالج خمسمائة كلمة فقط يكون شيئًا غريبًا حقًا.

والآلهة الأسطورية التي أوردها الشال لا تعتبر من أشهر الآلهة. فلو سلمنا فرضًا بضرورة وجود (آلهة) ـ ولو من باب الثقافة العامة بالنسبة للدارس لهذه المادة ـ فهناك آلهة يرد اسمها أكثر في كتب الفن من مثل، فينوس (آلهة الجمال) وكيوبيد (الحب). ومن ناحية إحصائية فإن الآلهة الأسطورية التي ذكرها تربو على الخمس، أي أنها أكثر من ١٪ من

٥ لعل لفظ الآلهة أو المرأة أفضل، لأن الفتاة تطلق عادة على من لم تتزوج و «هيرا» هي زوجة زيوس.

مجموع المصطلحات فهل ورود أسماء هذه الآلهة في كتب التربية الفنية يكون بنسبة (آلهة) لكل مائة كلمة، أو أن أسماء الآلهة تتكرر بعد كل مائة كلمة؟

ثانيًا ـ إلى جانب هذه الآلهة فهناك مفردات تعتبر كلمات عامة، ولا يمكن أن تحسب ضمن أهم خمسمائة مصطلح في هذا المجال. ومن هذه الكلمات:

١ ـ jug إناء ويشرحه بقوله: «شكله عميق ولكن فتحته ضيقة وله أيدي، عادة يصنع من الخزف أو الزجاج أو المعادن أو البلاستيك أو غيرها» [٣، ص١٦١].

٢ ـ jar إنـاء يتصف بالعمق واتساع الفوهة، يصنع من الفخار حينًا ومن الخزف والمعادن والزجاج حينًا آخر» [٣، ص١٦].

٣ ـ self-education تعلم ذاتي، يقصد أن يعلم الشخص نفسه بنفسه مستعينًا بكل خبرة تصل إليه، وقد عرفنا أن كثيرًا من الفنانين علموا أنفسهم بأنفسهم عن طريق تجاربهم الشخصية واطلاعهم وطموحاتهم» [٣، ص٢٥٨].

٤ ـ verbal education التربية اللفظية، التربية التي تعتمد على الحفظ والاستذكار.

٥ ـ expression تعبير «في الفن يصبح التعبير بمثابة ترجمة لفكرة تتفاعل مع الفنان يحاول إظهارها للوجود وتحويلها إلى عبارة أو لون أو شكل أو حركة أو نغم موسيقي أو غير ذلك» [٣، ص١٠١].

٦ ـ zodiac الـبروج السـماوية «لفظ زودياك مشتق من كلمة إغريقية الأصل تعني الأبراج السماوية يمثلها حزام خيالي يمسك السماء بالأرض. وقد عبر عنها الفنانون بالرسوم والصور. . .» [٣، ص٣٣٣].

٧ ـ tulip زهرة التوليب.

٨ ـ utility نفعية أو منفعة.

٩ ـ Tragacanthus صمغ الكثيراء «يطلق عادة على الصمغ العربي وله استعمالات كثيرة» [٣، ص٢٨٩].

١٠ ـ unique فريـد.

١١ ـ value قيمـة.

١٢ ـ will to create رغبة الإبداع.

١٣ ـ imagination تخيــل .

١٤ ـ ready made objects أشياء جاهزة الصنع .

١٥ ـ reduction اختـزال .

١٦ ـ vibrations اهتـزازات .

١٧ ـ smoking atmosphere جو التدخين .

١٨ ـ damascine دمشقي .

١٩ ـ black topped pottery فخار ذو قمة سوداء .

٢٠ ـ illustrated books كتب موضحة .

٢١ ـ Victory of Samothrace نصر معركة موثريس .

٢٢ ـ diorite ديورايت .

٢٣ ـ subject matter of drawing موضوع الرسم .

٢٤ ـ ziggurat زيجورات / زاقورات . ويشرحه بقوله : «مبنى متدرج في نهايته من أعلى المكـان المقـدس، وخصص كمعبـد للطقوس الدينية لشعوب ما بين النهرين في العراق الحالية، آشور وبابل وكلدانيا القديمة، والكلمة جاءت من لفظ أشوري «زيجراتو» zig-guratu بمعنى منـزل الجبـل ذوي القمم الشـاهقة أو جبل الزوابع الذي يوصل السماء بالأرض ومازالت آثار المعبد بمدينة «أور» والذي كان مبنيًا بالطوب النيء بمساحة ١٩٠ × ١٣٠ مترًا عام ٢١٢٥ ق.م باقية حتى الآن. وقد بني المعبد على هيئة مصاطب وممرات متدرجة تقود إلى أعلى البناء. ولكل طابق لون خاص يميزه ويشير إلى برج من أبراج السماء، حيث كان الآشوريون على دراية واسعة بعلم الفلك» [٣، ص٣٣٣].

ظاهــرة الاسـترسـال والاستطراد

وإلى جانب عدم أهمية بعض المفردات الواردة بالكتاب كمصطلحات فإن الشال قد يطيل في الشرح، ويسترسل وراء تفاصيل دقيقة. ولعل هذا النص الأخير يدل على ذلك. ومن الأمثلة أيضًـا ـ شرحـه «لمصـطلح» imagination التخيل: يقـول: «هنا نجد تركيز الإنسـان على التـأمل ومحاولة استكشاف المجهول ربما تكون عناصره موجودة، ولكن في تشكيل وخيال جديد. والتخيل في الفن أقوى إبداعًا من الشعور غير أن كلًا منهما يمثل

جوانب متماسكة من الوظائف العقلية، وكلاهما يساعد على التفكير في مواجهة المشكلات التي تعترض الفرد فيلتمس لها الحلول اللازمة. والتخيل في الفن لا يتقيد الفنان فيه بأشكال وأوضاع مألوفة، بل إنه يبدع تشكيلات جديدة في عالم خيالي خلاب» [٣، ص١٤٦].

ومن الأمثلة أيضًا توضيح الشال «لمصطلح» utility منفعة أو نفعية، فحتى لو اعتبرت الكلمة مصطلحًا فإن مثل هذا الاسترسال قد يبدو غريبًا ـ يقول عنها:

«اللفظ مشتق من كلمة لاتينية «Utiles» بمعنى نافع ويطلق المصطلح في عالم الفن نتيجة للنظريات الفلسفية والجمالية والأدبية التي تحاول تفسير الأعمال الفنية والجمالية، وفلسفات الفن والتذوق الفني، وما يدور حولها من آراء ونقاش، ومن بينها من يقول: إن الفن لابد وأن يكون نافعًا يؤدي خدمة للمجتمعات والناس. Art for the community's sake وهناك رأي مضاد يقول: إن الفن ينبغي أن يكون لذاته Art for Art's sake وقد ردّ سقراط الجمال إلى المنفعة، وقال: إن الأشياء النافعة للبشر هي أشياء جميلة كما أكد كل من «جولو» و «رسكن» أن الفن لابد وأن يكون جادًّا ويعبر عن موضوعات تؤثر في الناس وتنفعهم، وأن هناك علاقة وثيقة بين الجمال والنافع، لأن الجميل ليس مكيفًا في ذاته بل لأن الوظيفة تستدعي هذا الجمال، وذكر «كانط» أنه قد فصل بين الشيء الجميل والنافع. وقال: إن الشيء الجميل لابد أن يكون خاليًا من آثار النفعية أو الفائدة الغائية. ونجد فيلسوفًا معاصرًا كالعقاد ينادي بأنه ينبغي للشيء الجميل أن يكون حرًّا طليقًا من القيود التي تعيق طريقه، بينما نجد الناقد الإنجليزي «أ. س. برادلي» يحاول بلورة فكرته عام ١٩٠١م حين نادى بأن الشعر الجيد هو الذي ينظم من أجل الشعر فقط، ومن جانب آخر نرى «مدرسة الباو هاوس» تؤكد بأن العمل الفني الجيد لابد وأن يؤدي وظيفته النفعية للحياة ولصالح المجتمع. وتؤكد الزخائر الفنية الإسلامية أهمية الجمال والنفعية قبل هذه النظريات ببضع مئات من السنين. وكانت سباقة في ذلك» [٣، ص٣١٣].

وواضح ما في هذا النص من استرسال، ومن معلومات إضافية تشعر القارىء بأن الكاتب قد زجَّ بها زجًا وهي ليست من صميم الكلمة المراد شرحها، والتي هي أصلاً لا

تعتبر مصطلحًا إلا بعد تجاوزات كثيرة . وفي مثل هذه «المصطلحات» يشعر القارىء وكأنما الشال يحاول تفريغ معلوماته الغزيرة، ويتحين لها الفرص . وإن صح التعبير، فإننا يمكن أن نقول: بأنه يجازف بالالتزام بالمنهج الأكاديمي جريًا وراء المصلحة العامة للقارىء، أو الطالب. فقد ألف كتابه لطلاب التربية الفنية. وهذا ما يمكن أن يغفر له مثل هذا الاسترسال والاستطراد.

وظاهرة الاستطراد هذه تبدو جلية في مثل هذه المصطلحات لأن هناك مصطلحات عديدة تترك دون توضيح ، ومن أمثلة ذلك op art حيث ترجمها فن الخداع البصري ولم يذكر الاسم كاملاً وهو optical illusion art على الرغم من أنه ذكر كلمة «الخداع» البصري باللغة العربية، وهذا يؤكد ضرورة ذكر كلمة illusion التي يكتمل بها المصطلح .

ومن الأمثلة أيضًا creative imagination الذي قال عنه: «هو الإبداع الذي يتصف بالجانب الخيالي لأن الخيال في عالم الفن يتسم بالابتكارية أكثر من التصور» [٣، ص٦٨].

ظاهـرة التكـرار عـن طريـق الجمـع

وهناك ظاهرة أخرى تتكرر كثيرًا في كتاب *مصطلحات في الفن والتربية الفنية* للدكتور الشال، وهي ظاهرة تكرار المصطلحات. فقد يذكر الشال مصطلحًا معينًا يشرحه في مكان ما ثم يعيد شرحه بعد إضافته لمصطلح آخر ومن أمثلة ذلك:

aesthetics علم الجمال شرحه الشال وأورد بعده مباشرة مصطلح تذوق جمالي aesthetic appreciation .

و aesthetic criterion المعيار الجمالي .

و aesthetic education تربية جمالية .

و aesthetic experience تذوق جمالي .

و aesthetic expression تعبير جمالي .

و aesthetic factor in perception العامل الجمالي في الإدراك .

و aesthetic perception إدراك جمالي .

و aesthetic sensibility حساسية جمالية .

و aesthetic values قيم جماليــة .

فإذا ما أبعدنا كلمة aesthetic نجد أن المؤلف قد شرح كلًّا من :

تذوق أو تقدير جمالي appreciation [٣، ص ١٥].

تعبيـــــر expression [٣، ص١٠١].

إدراك بالحواس perception [٣، ص٢١٢].

قيمـــــة value .

ونلاحـظ هذه الظاهرة أيضًا في المفردات المتصلة بالإبداع creation ومنها :

قدرة ابتكاريـة creative ability .

فــن ابتكـاري creative art .

تربيـة ابتكاريـة creative education .

تعبير ابتكـاري creative expression .

نمو ابتكـاري creative growth .

خيـال ابتكـاري creative imagination .

بصيرة ابتكاريـة creative insight .

فبعد أن يذكرها مجتمعة يشرح بعضًا منها في أماكن أخرى. ومما كرر ذكره كلمة ex-pression السابقة الذكر، وكلمة insight نفاد البصيرة، إلى جانب كلمة art الكثيرة التكرار لدرجة اضطرته إلى إيجاز شديد يوضح أن creative art المذكورة مع هذه المجموعة ليست مصطلحًا، فقد قال : «Creative Art فنّ ابتكاري ، هو الفن بجميع أنواعه الذي تكمن فيه كل الأسس والخصائص الفنية» [٣، ص٦٦] ولم يزد شيئًا على هذا.

أما التعبير الجمالي aesthetic expression فقد قال عنه : «كل عمل فني أيًّا كان شكله وهيئتـه وصياغتـه يعبر عن الفكرة والموضوع تعبيرًا جماليًّا بصدق ومهارة أداء وليس تعبيرًا تقريريًّا» [٣، ص١٣].

وقال عن الـ creative expression: «هو التعبير الذي يتصف بالجدة والحداثة، ويحمل في جنباته صفات وعناصر تساعد على ذلك» [٣، ص٦٨].

ولم يكتف بهذا بل شرح كلمة تعبير expression بقوله: «في الفن يصبح التعبير بمثابة ترجمة لفكرة تتفاعل مع الفنان يحاول إظهارها للوجود وتحويلها إلى عبارة أو لون أو شكل أو حركة أو نغم موسيقي أو غير ذلك» [٣، ص١٠١].

ويمكن الاكتفاء بهذا للتدليل على ظاهرة التكرار هذه والتي لا نجد لها مبرّرًا معقولاً.

مصطلحات في غير مواضعها

هناك كثير من المعلومات لا توجد في مظانها، وقد يتعذر على الشخص الحصول عليها، وقد يحصل عليها بطريق المصادفة فقط. وخير مثال لما نقول المعلومات المتعلقة بفنون الأطفال وأنواعها. فعلى الرغم من أن الشال قد ذكر مصطلح children's art إلا أنه اجتزأ كثيراً من المعلومات المتصلة بفنون الأطفال وذكرها في مكان آخر مع الاثني عشر نمطًا من فنون الأطفال كالنمط الوجداني والحدسي والحسي والفكري والانطوائي، والنمط الوجداني والحدسي، والإحساسي، والتفكيري الانبساطي. واستطرد ليذكر تقسيمات الفيلسوف والمربي الإنجليزي السير «هربرت ريد» لرسوم الأطفال، وذكرها كاملة وهي اثنتي عشرة فئة، وعلق عليها تحت كلمة «ملحوظة» بقوله: «يلاحظ أن «ريد» لم يذكر تقسيمًا خاصًا للواقعية، في حين يوجد هذا في بعض تعبيرات الأطفال، وكل هذه الاجتهادات في ميدان التربية الفنية تساعد المشرفين على المادة على جميع مستوياتهم في تفهم رسوم التلاميذ، ومحاورها وأبعادها وأنماطها، وبالتالي يمكن لهم بعد ذلك من أن يشرفوا الإشراف التربوي السليم ويوجهوا التوجيه الصحيح. وكثيراً ما يلجأ المحللون النفسيون وعلماء النفس إلى هذه الرسوم والأنماط ليكشفوا منها عن نفسيات وسلوك وأمراض وأحوال أصحابها. وبالتالي يمكن عن طريق التحليلات للفنون الكشف عن الخلجات واللاشعور والانفعالات وغيرها، وتسهل تبعًا لذلك عمليات العلاج» [٣، ص٢٩٣].

وغريب أن يذكر كل هذه المعلومات المتصلة اتصالاً مباشرًا بفنون الأطفال في غير مكانها، والأغرب من ذلك أن يذكر كل هذه المعلومات تحت «مصطلح» type . وكلمة type مصطلح معروف في مجال الفن والتربية الفنية، اصطلح الناس على إطلاقه على معان خاصة لا تمت إلى التي ذكرها الشال بصلة. ففي قاموس لونغمانز للفن [١١] نجد أن مصطلح type يعني:

١ ـ حروف ـ مكونة، ومجموعة ومطبوعة بأي وسيلة ميكانيكية.

٢ ـ قطع حديد أو خشب blocks بكل واحدة حرف بارز على سطحها الأعلى وهذه الطريقة لم تعد مستخدمة اليوم لأغراض تجارية. . . إلخ.»

وفي سائر معاجم مصطلحات الفن والتربية الفنية فإن كلمة type تأتي بهذا المعنى وفي مجموعتها وهي type-height و type face و typography أو typographic design .

معان بلا مصطلحات

ونجد في *مصطلحات الفن والتربية الفنية* بعض المعلومات الخاصة بمصطلحات معينة دون أن تذكر هذه المصطلحات. وحتى لا نحشو هذا البحث بالاستشهادات التي قد تطول يمكن أن نستدل على هذا، بالنص السابق الوارد تحت كلمة «ملحوظة» وواضح أن هذه الملحوظة تشتمل على أغلب المعاني التي يعنيها مصطلح الفن العلاجي art therapy . وهذا المصطلح من أهم مصطلحات التربية الفنية لأنه يكون فرعًا مهمًا من فروع هذه المادة، وهو من أحدثها، ومن أهمها ـ إن لم يكن أهمها على الإطلاق. وغريب ألا يذكره الشال على الإطلاق، ويذكر معناه تحت «ملحوظة» يذيّل بها لفظ type والتي هي أصلاً ليست بمصطلح.

مصطلحات بلا معان

وهناك مجموعة من أعقد المصطلحات تذكر دون أن تشرح، وتترك دون أن توضح معانيها فمن هذه المصطلحات aesthetic experience الخبرة الجمالية، فقد عرفها بقوله:

«كل معلومات وخبرات تؤدي إلى تذوق جمالي.» واكتفى بهذه العبارة فقط. والخبرة الجمالية في مجال الفن ـ كما لا تخفي على كثير من الناس تعتبر من أهم مجالات الدراسة التربوية الفنية، ولها شروح تطول. وقد أفرد لها كثير من علماء الجمال والمربين مجلدات كاملة. وخير مثال لهذا كتاب «الفن خبرة» *Art as Experience* والذي ألفه الفيلسوف والمربي جون ديوي John Dewey [١٢] ولا نشك في أن الكاتب على علم به، ولا ندري السبب الذي جعله يذكر هذا المصطلح الأساسي في التربية الفنية ويكتفي بذكر هذه العبارة العامة عنه.

صـــور بـلا موضوعـــات

يجد المستخدم لكتاب *مصطلحات في الفن والتربية الفنية* صعوبة في الحصول على بعض هذه المصطلحات. والسبب الرئيس في هذه الصعوبة هو كثرة الصور. والغرض كما هو معروف من الصورة هو توضيح ما أشكل من معنى. فإذا اتضح المعنى وتحقق الغرض فإن إيراد الصور يكون تزيدًا غير مستحسن من المؤلف. ولعل ضخامة هذا الكتاب ترجع إلى كثرة رسومه. وللرسوم دور لا يمكن إغفاله، غير أنها في هذا الكتاب كثيرًا ما ترد دون حاجة إليها على الإطلاق، وكأنما أراد المؤلف أن يزين كتابه بمجموعة من الصور والرسوم، فاختلق لها المنـاسبات اختلاقًا، وزحم كتابه بهذه الصور العديدة التي ذكرنا نسبتها عند حديثنا عن الشكل والمضمون [٣، ص ص٤، ٥].

فمن المواضع التي يشعر فيها القارىء أن المؤلف قد زجّ بالصور زجًّا دون حاجة إليها ذلك الموضع الذي شرح فيه «مصطلح» فريد unique حيث قال: «المصطلح يطلق على العمـل الفني المكتمـل والموجود والمتجانس والمتماسك في تكوينه وتركيبه وهيئته العامة وله شخصيته المميزة الفريدة (شكل ٢٦٤) من أعمال طلبة كلية التربية قسم التربية الفنية» [٣، ص٣١٠]. وواضح أن كلمة unique لا تحتاج إلى توضيح، وأن هذه النماذج من أعمال الطلبة قد أقحمت في الكتاب مجاملة للطلاب لأن هناك آلاف الأمثلة بل إن أعمال كل الفنانين المشهورين عالميًا، وفي كل بلد وكل العصور التي أوردها في كتابه تعتبر «فريدة.»

ومسـألة التساهل أو «المجاملة» هذه تظهر بصورة أوضح في صور الأطفال فهناك أعمال لأبناء وبنات الأساتذة الزملاء بقسم التربية الفنية، وهناك أعمال الأقارب أمثال أعمال

«الطفلة» هالة عبدالغني الشال (سنتان)، وعمل آخر يقدمه بقوله: «يمنى إسماعيل سلامة ابنته هالة عبدالغني الشال، العمر سنتان وتسعة أشهر والعنوان «أنا أرسم صورة.» بل إن المؤلف نفسه لا يتحرج عن عرض أعماله هو نفسه ويقدمها بعبارات مثل: «طبق خزفي من عمل المؤلف نفذ بالبطانات الطينية الملونة في حالة لدونة الجسم، ويلاحظ تردد الانحناءات حتى تساير انحناءات الطبق الخارجية» [٣، ص٩٢]. ثم يذكر بعد هذا «سلطانية خزفية إسلامية (سمرقند) من القرن الرابع نفذت بواسطة البطانة الطينية الملونة» مقدمًا عمله على العمل الرئيس الوارد للاستدلال.

ويضيف في مثال آخر بصفحة ٣١١ «طبق خزفي نفذ بألوان تحت الطلاء الزجاجي من وحي الفنان الشعبي، من عمل المؤلف، كل تشكيل في فن الخزف يحتاج إلى أسلوب وطريقة وتصميم خاص تناسب التنفيذ بحيث يصبح التصميم لكل طريقة يخالف التصميم الآخر لطريقة أخرى، وعلى الفنان إدراك هذه الحقيقة المهمة في الحقل الفني. وهنا تلاحظ في الشكل استدارة الخطوط التي تردد استدارة الطبق نفسه وقد لعبت وجوه الأشخاص دورًا كبيرًا في الخزف الإسلامي العظيم.»

ولو وقفت المسألة عند عرض عمل واحد لكل طفل من أطفال الزملاء والمعارف لهان الأمر، لكن الواقع غير ذلك فنجده يفرد الصفحة الكاملة لعمل طفل أو طفلة ثم يكرر له أعمالًا أخرى في أماكن أخرى من الكتاب ومن أمثلة الصفحات الكاملة التي خصصها لأعمال أطفال ثم كرر لهم أعمالًا أخرى ما نشاهده في الصفحات التالية: صفحة ٩٤، وصفحة ٩٥، وصفحة ١٤٩، وصفحة ١٥١، وصفحة ٢٥٧، وصفحة ٢٩٨، وصفحة ٢٩٩، وصفحة ٣٠٠، وصفحة ٣٠٦، وصفحة ٣٠٧، وصفحة ٣٠٨.

وقد يكيل المدح كيلًا لعمل طفل من الأطفال كما في قوله عن عمل طفل بعد أن ذكر اسمه.. «العمر ٨ سنوات، مدرسة القيروان بالرياض المدرس المشرف... (ذكر اسمه)... طراز شاعري التأثير حيث تتراقص الأشجار في أنغام وإيقاعات خطية موسيقية التأثير تشاركها الشمس والسحب والجو المحيط.» (ص١٧٦) وعندما يتأمل الناظر هذا

العمل الفني يجده لا يحمل كل هذه القيم فهو عمل عادي جدًّا نشاهده في السواد الأعظم من أعمال الأطفال، والغريب أنه بلون واحد. . . باللون الأحمر فقط.

ويقول عن عمل طفل آخر: «هنا محاولة من جانب الطفل لتأكيد جسم الحيوان بواسطة ضربات الحبر السوداء هنا وهناك كما كان يفعل الفنان البدائي في العصور الحجرية وهنا انطباعية حدسية تؤكد عضوية الحيوان.» [٣، ص٣٠٥] ومعروفة «ضربات الفرشاة،» أو لمساتها، brush strokes أما «ضربات الحبر» فهذا شيء غير معروف.

وقد لا يكتفي بإيراد العمل الذي يعجبه لطفل أو لأحد طلبته مرة واحدة فيكرر العمل نفسه في أكثر من مكان، ويصحبه بتعليق عام ومن أمثلة ذلك عمل لأحد طلبته أورده صفحة ١٤٤ وعلق عليه بقوله: «يمكن أن تساعد الفتحات والثقوب في إنجاح الشكل الفني.» ثم أعاده مرة ثانية في صفحة ٢١٣ معلقًا عليه بقوله: «تفريغ في كتلة من الخشب» ثم أضاف في أسفل الصفحة نفسها «تفريغات في الأعمال الفنية قام بها طلبة قسم التربية الفنية بكلية التربية بجامعة الملك سعود في المعادن والأخشاب، وهذه العملية الفنية تحتاج لمهارة في الإخراج كما تحتاج لحساب دقيق بين الأشكال المفرغة والأرضيات الباقية، وذلك لضبط واتزان وتماسك الشكل الفني العام. وعلاقة المساحة المفرغة بالشكل العام.»

ومن أمثلة التكرار أيضًا عمل أحد طلبته أورده مع عدد من الأعمال بصفحة ٢٠٦ وقال عنها: «أعمال مبتكرة من إنتاج طلبة قسم التربية الفنية بكلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية، تحمل صفة الإبداع والجدة والشخصية المتميزة والخامات المتعددة في التشكيل ومهارة الإخراج والتنفيذ وكلها خصائص للعمل الفني الأصيل المبتكر» [٣، ص٢٠٦].

أعاد العمل نفسه مع مجموعة أخرى بصفحة ٣١١ وعلق عليه بقوله: «من أعمال طلاب قسم التربية الفنية كلية التربية جامعة الملك سعود ـ القطع الفنية تشير إلى وحدة والتئام وتماسك الشكل في ديناميكية مبتكرة متكتلة معبرة بحيث إن لكل جزء في التصميم دوره المهم لخدمة الهيئة الكلية العامة» [٣، ص٣١١].

وامتدت المجاملة لذكر أسماء عدد من المدرسين عند عرض أعمال بعض الأطفال. وقد كرر أسماء بعضهم بدرجة لافتة تربو على السبع مرات. كأسماء من ذكرهم بصفحات ٢٩٥ و ٢٩٦ و ٢٩٧ و ٢٩٩ و ٣٠٢ و ٣٠٣ وغيرها. وهناك طريقة انتهجها مع بعض الصور التي أوردها وهي ذكر اسم الطفل، فالموضوع، فالمدرسة، فالمدرس غير أنه لم يلتزمها بل إنه قد أورد تعليقات من مثل «صورة لطفل من المملكة العربية السعودية عرضت في أحد معارض التربية الفنية» وهذا ما أثبته في صفحة ١٧٦. وشبيه بهذا تعليقه بصفحة ٥٨ (الشكل ٥٣) «لوحة من المعرض السنوي العام لمنطقة الرياض التعليمية ١٣٩٨هـ، ١٩٧٨م من المرحلة المتوسطة.»

وقد تتصف بعض التعليقات بالعمومية والعامية معًا وخير مثال لذلك التعليق الذي كتبه على الشكل ٢١٧ حيث قال: «طفل أجنبي ـ الموضوع أشخاص.»

وعدد التلاميذ والطلاب الذين أثبت أسماءهم بكتابه يعد بالعشرات، وقد ارتكب الشال خطأ تربويًا جسيمًا عند إثباته أسماء كل هؤلاء الطلاب والتلاميذ والتلميذات، من أطفال صغار ومراهقين، في قائمة الفنانين. فقد اكتفى بكتابة أسماء هؤلاء دون أن يعرفهم (بتشديد الراء المكسورة) فجاءت أسماؤهم تتخللها أسماء أكبر وأشهر فناني العالم، فأصبحوا ضمن أشهر فناني العالم، ولا يعقل أن يسلم كل هذا الحشد من آثار نفسية سلبية من جراء هذه العملية، وهي أن يذكر «ضمن» أشهر فناني العالم.

وتتجلى ظاهرة الزج بالصور، بمناسبة وبدون مناسبة، عند شرح الشال لمصطلح «Portraiture» صور تشخيصية فبعد أن ترجمها (والترجمة في حد ذاتها تكفي لإبراز المعنى) أورد ١٩ صورة!! نعم! تسع عشرة صورة كاملة ليوضح بها مصطلحًا واحدًا، وهو ليس في حاجة إلى توضيح أصلاً.

كما تتجلى هذه الظاهرة أيضًا عند شرح كلمة type والتي أسلفنا الحديث عنها، فقد استغرق شرحها ١٨ صفحة كاملة... ثماني عشرة صفحة كاملة!! من صفحة ٢٩٢ إلى

٣١٠. وحشد لها عددًا لا يستهان من الصور وترتيبها كما يلي: شكل (٢٣٧) نزار يوسف جمال الحريري، شكل (٢٣٧أ) الطفلة أروة محمد الناصر الوهيبي، الطفلة حنان حسن أصيل (الشكل ٢٣٨)، الطفل مصعب سعود الحرمش (شكل ٢٣٩)، الطفلة رباب علي نبيل (شكل ٢٤٠)، الطفل أحمد محمد الشاعر (شكل ٢٤١)، التلميذ إياد محمد الناصر الوهيبي (شكل ٢٤٢)، الطفل عبدالعزيز اتيقامس (شكل ٢٤٢أ)، التلميذ محمد الدهمش (شكل ٢٤٣)، التلميذ مراد سعد الدين الأدهمي (شكل ٢٤٤)، التلميذ علي محمد معين الشريف (شكل ٢٤٥)، الطفل نزار يوسف جمال الحريري (شكل ٢٤٦)، أحمد محمد سلمان (شكل ٢٤٧)، خليل إبراهيم (شكل ٢٤٨)، الطفل عبدالرحمن محمد العمر (شكل ٢٤٩)، الطفل يحيى الشهراني (شكل ٢٥٠)، الطفل سامي محمد سعيد (شكل ٢٥١)، الطفل عبدالعزيز العامش (شكل ٢٥٢)، الطفل عبدالعزيز العمران (شكل ٢٥٣)، الطفل فارسي بن باري القحطاني (شكل ٢٥٤)، الطفل فهد ضيف الله (شكل ٢٥٥)، الطفل سعود هادي القحطاني (شكل ٢٥٦)، الطفل عبدالله محمد القعود (شكل ٢٥٧)، الطفل نزار يوسف جمال الحريري (شكل ٢٥٨)، الطفلة رحاب حسن أصيل (شكل ٢٥٩)، الطفل نزار يوسف جمال الحريري (شكل ٢٦٠)، الطفل بدر حامد المساعد (شكل ٢٦١)، الطفل يحيى عبدالله مكي (شكل ٢٦٢).

أثر التخصص على اختيار المصطلحات

تأثر الشال بمادة تخصصه وهي الخزف ولهذا أخذت مصطلحات الخزف ما يقارب من ثلث مجموع المصطلحات الواردة في الكتاب ١٤٣ من مجموع ٤٧٦ (بعد إبعاد المفردات المكررة). والتربية الفنية تتكون كما هو معروف مما يمكن تلخيصه بكلمة «CASH» بالإنجليزية حتى يسهل تذكرها وهي الحروف الأولى لمكونات التربية الفنية:

النقد	criticism	علم الجمال	aesthetics
الاستديو (الإنتاج الفني)	studio	تاريخ (الفن)	history

فإذا ما علمنا أن الخزف يشترك مع غيره من مثل الرسم، والتلوين، والتصميم، وأعمال الخشب، وأشغال المعادن، والنساجة، والطباعة، وفنون الحاسوب أو الحاسب الآلي

(. . .إلخ) في الربع فقط من مجموع ما يشمله مصطلح التربية الفنية، أدركنا أن الكاتب قد أهمل كل هذه المواد ولم يوفها حقها من مصطلحات، بل إن نصيب بعض فروع التربية الفنية لا يتعدى اللفظين فقط. وواضح أن الخزف قد استولى على كل اهتمام الشال وخير دليل على ذلك ما أورده في صفحة ٣٤٢ تحت عنوان «كتب للمؤلف بالإنجليزية لم تنشر بعد» ذكر فيها:

1) Pre-Historic Pottery in Egypt

2) Ancient Egyptian Pottery

3) European Pottery

4) Pre-historic pottery in Egypt. [٦]

وحتى في مؤلفاته العربية فإنه يذكر كتاب «الخزف ومصطلحاته الفنية.»

عدم الدقة في ترجمة بعض المصطلحات

اشتمل كتاب *مصطلحات في الفن والتربية الفنية* على عدد من المصطلحات التي لم تترجم بدقة ومن هذه:

تجانس	wedging	تركيز	emphasis
خيال	shadow	صور بصرية	image visual
طلق	talc	فوقية	fauvism
وحدة تصميم	all over pattern		

ومن الأخطاء التي قد تكون مطبعية:

سيراميلك (العربية) ceramics (بزيادة لام)

منظور (الإنجليزية) Prespective بتغير وضع حرفي الـ E و الـ R.

---

٦ هكذا في الأصل ولا ندري ما الفرق بين المؤلف الأول والأخير أو الأول والرابع. وهل عدد هذه المؤلفات التي لم تنشر ثلاثة أم أربعة؟

الخاتمــــــــــة

على الـرغم من أن كثـيرًا من المصـطلحات المهمة قد افتقدها هذا الكتاب، وبالرغم من صعوبة الوصول للمصطلح المراد، لكثرة الصور الواردة والتي قد تستغرق صفحات من الكتاب، فإن كتاب *مصطلحات في الفن والتربية الفنية* يعتبر كتابًا قيمًا فقد أوفى كثيراً من المصطلحات حقها من الشرح والتوضيح، بل إنه في الحقيقة قدم شروحًا أكثر مما ينبغي أو يتوقع لدرجة جعلت هذا التزيد يتحول إلى غميزة بدلاً من أن يكـون ميزة. وأتمنى أن يخرج الكتـاب في طبعتـه الجـديدة وقـد تخلص من الزوائد الترهلات، واستوفى النواقص من الأساسيات. ويمكن تلخيص ذلك في نقاط خمس وهي :

١ ـ تقليل الرسوم العديدة التي تصعب الوصول للمصطلح المراد.

٢ ـ حذف كل المفردات التي لا تعتبر مصطلحًا ولا ترد في معاجم المصطلحات المشابهة.

٣ ـ إضـافـة المصطلحات الأساسية الخاصة بأقسام التربية الفنية مع أجزائها وفروعها ومجالات دراستها.

٤ ـ ترك الاستطراد، وتركيز الشرح بإيجاز معقول.

٥ ـ إعادة المصطلحات لأماكنها، والمعلومات لمظانها.

والله ولي التوفيــق،،،،

المراجـــــع

[١] Williams, Peter H.M. *Teaching Craft Design and Technology*. London: Croom Helm, 1985.

[٢] Smith, Ralph A. *Excellence in Art Education, Ideas and Initiatives*. Reston: NAEA, 1985.

[٣] الشال، عبدالغني النبوي. مصطلحات في *الفن والتربية الفنية*. الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٩٨٤م.

[٤] Smith, Edward Lucie. *Art Terms*. London: Thames and Hudson, 1984.

[٥] Mayer, Ralph. *Dictionary of Art Terms and Techniques*. New York: Barnes and Noble, 1981.

[٦] Martin, Judy. *Longman Dictionary of Art*. London: Longmans Group Limited, 1985.

[٧] Murray, Peter and Linda. *Dictionary of Art and Artists*. Middlesex, U.K., Harmondsworth, 1985.

[٨] القديم، محمد عبدالنصير. *آلات الورش*. القاهرة: الأهرام، ١٩٧٧م.

[٩] عبدالواحد، أنور محمد. معجم *تشكيل المعادن*. القاهرة: مؤسسة الأهرام، ١٩٧٨م.

[١٠] Yule, Ceorge. *The Study of Language*. London: Cambridge University Press, 1986.

[١١] Martin, Judy. *Longman Dictionary of Art*. Essex: Longmans House, 1986.

[١٢] ديوي، جون. *الفن خبرة*. ترجمة زكريا إبراهيم. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٣م.

A Critical Study of "Terminology of Art and Art Education"

Mohammed Abdel Mageed Fadl
Assistant Professor, Department of Art Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study deals with Dr. A.E. El Shalls' "Terminology of Art and Art Education" published by King Saud University Libraries, Riyadh. It analyzes, criticizes and traces the criteria used in selecting the terms and in translating or transliterating them from English into Arabic. It also studies the validity of the illustrations used, and investigates their ratio to the total number of terms included in the book. Six other dictionaries dealing with the terms of art, art education and crafts were used for comparison. Many alterations were suggested and the readers of the future editions will, hopefully, benefit from them.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ١٩٩ ـ ٢٢٥ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

علاقة كل من تعليم الأم وعمرها وعدد الأطفال في الأسرة بأساليب تربية الأبناء في البيئة الكويتية

قاسم علي الصراف

أستاذ مساعد، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة الكويت، دولة الكويت

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تأثير متغير المستوى التعليمي وفئات العمر وعدد الأبناء للأم الكويتية على أساليب تربية الصغار. وقد حددت مشكلة الدراسة في محاولة الكشف عن طبيعة علاقة الأم بالطفل في السنوات الأربع الأولى في أربعة محاور أساسية هي: علاقة الطفل المبكرة بالأم وتدريب الطفل على الإخراج، واللعب مع الطفل، وأسلوب معاملة الطفل، وقد تم اختيار هذه المحاور على اعتبار أنها محاور تحدد أسس العلاقة القائمة بين الطفل والأم. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

(١) فيما يتعلق بمستويات تعليم الأمهات، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لآراء الأمهات بالنسبة لعلاقة الطفل المبكرة بالأم، بينما توجد فروق دالة إحصائيًا بين الأمهات في مجال أسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج لصالح مجموعة التعليم العالي، كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأمهات فيما يتعلق بمجال اللعب مع الطفل ولصالح مجموعة التعليم العالي أيضًا. وأيضًا دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لآراء الأمهات فيما يخص أسلوب معاملة الطفل لصالح مجموعة التعليم العالي والتعليم المتوسط.

(٢) بالنسبة للفروق بين الفئات العمرية للأمهات، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لآراء الأمهات فيما يتعلق بعلاقة الطفل المبكرة بالأم، كذلك لا توجد فروق دالة إحصائيًا لآراء الأمهات فيما يخص أسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج، أو اللعب مع الطفل، أو أسلوب معاملة الطفل.

(٣) فيما يتعلق بعدد الأولاد عند الأمهات، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لآراء الأمهات بالنسبة لعلاقة الطفل المبكرة بالأم، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لآراء الأمهات فيما يتعلق بأسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج، أو اللعب مع الطفل، أو أسلوب معاملة الطفل.

مقدمة

لقد شهد المجتمع الكويتي في السنوات الأخيرة تغيرات جذرية في ميادين كثيرة، فأمكن إحداث كثير من التغيرات في البناء الاجتماعي للأسرة الكويتية، كما حدث زيادة في الرفاهية والتعليم، غير أن هذا التغير لم يصاحبه تخطيط على مستوى رفيع في أساليب تنشئة الأطفال، بالرغم من أن كثيراً من التربويين والباحثين الاجتماعيين أسهموا في إلقاء الضوء على كثير من المشكلات التربوية التي تواجه الطفل في هذا المجتمع.

ولقد كان إحدى ثمرات التغير الاقتصادي والاجتماعي زيادة الوعي لدى المرأة الذي أدى إلى مشاركتها في تحمل أعباء الحياة المعيشية وخروجها إلى ميادين العمل مما تطلب الاستعانة بالخادمة أو الشغالة الأجنبية لتعويض غياب الأم أثناء فترة عملها ومساعدتها في تسيير أمور أسرتها مما أضعف الدور الطبيعي للأم في الاهتمام بالطفل وملازمته ومعاشرته بصورة طبيعية. ومما تجدر الإشارة إليه أن كثيراً من الأمهات في الكويت مازلن غير مدركات بأن الطفل في سنواته الأولى يمكن اعتباره أداة استقبال على درجة كبيرة من الحساسية للمثيرات التي تدور في محيطه، إلى جانب أن في هذه السنوات المبكرة تتشكل بذور شخصية الطفل ويكتسب أبرز اتجاهاته وميوله واهتماماته. لذا فإن التنشئة الاجتماعية السليمة هي التي تتم بواسطة الأم وبإشرافها المباشر والمستمر، وابتعاد الأم عن الطفل في هذه السنوات الحساسة من شأنه إحداث ضرر بالغ للطفل في اتجاهين: الأول هو أن هذا الابتعاد من شأنه الإضرار بالروابط العاطفية التي تربط الصغير بأمه، والثاني هو تشرب الطفل لبعض قيم ومبادىء الخادمة أو المربية، الأمر الذي يؤدي إلى اغتراب الطفل عن ثقافته الطبيعية، إضافة إلى احتمال تأثر سلوك الطفل تأثرًا سلبيًّا تجاه والديه.

إن للعلاقات النفسية التي يكونها الطفل مع الأم في السنوات الأولى من حياته أثرًا واضحًا في تحديد ملامح شخصيته، فإذا لم تكن هذه العلاقة حميمة فإنه يصعب تكوينها بعد ذلك ويشير Erikson [١] إلى أن هذه الفترة هي فترة «الإحساس بالثقة والتغلب على الإحساس بعدم الثقة،» حيث يستمد الطفل ثقته بنفسه وبالآخرين من خلال علاقته بأمه، فإذا كانت هذه العلاقة طيبة ومرضية تكون لدى الطفل الإحساس بالانتماء وتقبل الآخرين.

إن الثقة التي يكتسبها الطفل في حياته الأولى لا تعتمد أساسًا على كمية الغذاء أو الحب التي يتلقاها، ولكن على جودة العلاقة التي تربطه بأمه. فالأم تخلق شعورًا بالثقة في الطفل عن طريق اهتمامها وعنايتها لحاجات الطفل، والشعور الأكيد لنقل جدارة المجتمع في خلق هذه الثقة عن طريق احترامها لمشاعر الطفل الأساسية. هذه العلاقة من شأنها خلق الأساس لإحساس الطفل بهويته الاجتماعية التي سترسم الملامح المستقبلية للشخصية السوية.

وتبعًا لنظرية الالتصاق attachment theory فإن الفروق الفردية في العلاقات الأمنية بين الصغار والكبار تعتمد في الجوهر على مدى استعداد الكبار في استجاباتهم للصغار في السنوات الأولى للطفولة. فالأطفال الذين يتمتعون بالأمن النفسي في علاقاتهم مع أمهاتهم فإنهم يعممون هذه العلاقة في المستقبل على فئات المجتمع عندما يتعاملون معهم، بينما الأطفال الذين يعانون من سوء هذه العلاقة في طفولتهم الأولى فإنهم يعكسون ذلك على بقية أفراد المجتمع عندما يكبرون.

وتبين الدراسات في مجال الطفولة أيضًا أن الطفل الذي لا يتمتع في السنة الأولى من عمره بالتفاعل الحار مع الأم وتبادل الابتسامات والاحتضان والتدليل وما إلى ذلك ينشأ بليدًا عاطفيًا وخاملاً في النشاط والذكاء، كما أن دراسات (هارلو) توضح أهمية الالتصاق الجسماني والراحة التي تؤدي إليها في تكوين تعانق الطفل.

كذلك فإن دور الأم في مشاركة الطفل وجدانيًا له الأثر الكبير في تربية الطفل، فالأم التي تخصص وقتًا أطول في اللعب مع الطفل تكتسب وده وصداقته مما يؤدي إلى علاقة حميمة بالدفء والتقبل، الأمر الذي يؤدي إلى التوحد الأعمق بها مما يساعد على تكوين عدد من سمات الشخصية كقوة الضمير والمشاركة والانتماء. ومن ناحية أخرى، فإن الدراسات التي عملت في هذا المجال تشير إلى أن المهم ليس بعدد ساعات وجود الأم مع الطفل وإنما بنوعية هذا الوجود، أي بمدى تفاعل الأم مع الطفل أثناء وجودها معه. فقد تكون الأم موجودة مع الطفل في غرفة واحدة إلا أن التفاعل بينهما يمكن أن يكون ضعيفًا. فمن الملاحظ أن

الأم في مجتمعاتنا تستغرق معظم وقتها في إعداد الطعام للطفل والاعتناء بمظهره وملبسه دون أن يكون هناك تفاعل شخصي interpersonal interaction بين الأم والطفل، ومن هنا نرى بأن جودة التفاعل أهم بكثير من كمية التفاعل فيما يتعلق بقضاء الوقت مع الطفل [٢، ٣، ٤].

وإذا كانت علاقة الأم بالطفل تتسم بالتزمت والصرامة في فرض الطاعة فإن من شأن ذلك خلق إنسان شديد الطاعة والخوف من السلطة، أو فرد تزداد لديه مشاعر الذنب والقلق وفقدان الثقة بالنفس، يؤدي هذا الأسلوب في التربية إلى تعلق مصطنع بالوالدين والسلطة وإلى غرس أنماط تسلطية في سلوك الأبناء فيما بعد، وتظهر النزعة العدوانية حينما يسمح القائمون على تربية الطفل بالتعبير عن السلوك ثم يقومون بمعاقبة الطفل جسديًا أو بكلام جارح بعد قيامه بهذا السلوك. وهذا الأسلوب شائع ومتبع في معظم الأسر الكويتية، بل وفي المؤسسات التربوية الكويتية كذلك. ومن مضار هذا الأسلوب أنه يساعد على تحويل النزعة العدوانية في الطفل نحو العالم الخارجي، أي المجتمع - أفرادًا وممتلكات، حيث يتم العدوان والاعتداء على الآخرين في المدرسة والشارع، والأماكن العامة، أو على ممتلكات المجتمع، ورؤية سريعة لآثار العدوان في الحدائق والمنتزهات، وعلى صناديق الهواتف والسيارات وأعمدة النور، وأبنية المدارس والمنشآت العامة والخاصة، لدليل على صحة هذا الاعتقاد، لذلك يقول Cooley : «إن المجتمع مرآة يرى الفرد فيها نفسه.» فالطفل الذي يعامل بالتسلط فهو بدوره يتسلط على مقدرات المجتمع.

والتزمت الشديد في التنشئة الاجتماعية يؤدي إلى اضطرابات سلوكية متعددة ولعل القلق والتطرف الفكري والعقائدي حالات متطرفة من هذه الاضطرابات السلوكية كما أن حالات الهستيريا ترتبط بنوع من التزمت الشديد المتعلق بأساليب الأم في عملية التنشئة الاجتماعية [٥، ٦].

وتنوع أساليب الأم في عملية تنشئة الأبناء في مجتمعنا تتأثر عامة بعدة عوامل بارزة أهمها:

١ - المستوى التعليمي للأسرة

٢ ـ المستوى الاقتصادي للأسرة
٣ ـ دور المرأة في النهوض بمستوى الأسرة
٤ ـ طبيعة تكوين الأسرة، إذا كانت أسرة كبيرة ممتدة، أم أسرة نووية
٥ ـ السلوك السلطوي أو القبلي لثقافة الأسرة

وهذه العوامل نابعة أساسًا من ثقافة المجتمع، حيث الاختلافات تظهر ليس في البنية الاجتماعية للثقافة، وإنما في المحتوى الاجتماعي للثقافة أيضًا، فالبيئة الاجتماعية تشير إلى أساليب التنظيم الاجتماعي لدى أفراد المجتمع كما في شكل الزواج وطريقة السكن والأسلوب الاقتصادي والسياسي للمجتمع، بينما المحتوى الاجتماعي للمجتمع يشير إلى أساليب التعليم، ومستويات الإدراك عند الأفراد، وهذا التباين في البنية والمحتوى الاجتماعي للثقافة عند الأسر من شأنه التأثير في أساليب تربية الأبناء في المجتمع الكويتي.

وقد أشارت دراسة جابر عبدالحميد [٧، ص٧٤] التي بحثت في الاتجاهات الوالدية وأساليب تنشئة الأطفال، والتي شملت عينة قوامها ٩١ فردًا ينتمون إلى ثلاثة أقطار عربية هي قطر وفلسطين ومصر، إلى أن القطريين أكثر تسلطاً في تنشئة أبنائهم من الفلسطينيين، وأن المصريين لا يختلفون كثيراً في تنشئة أبنائهم عن القطريين. ويشير الباحث أنه من ناحية الاتجاه التربوي السليم، فإن العينة الفلسطينية أقرب إلى الاتجاه الصحيح في التربية من العينة المصرية أو القطرية، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى ظروف المعاناة التي تعرض لها الفلسطينيون، ومحاولة الأسر تعويض أبنائهم عما تعرض له جيل الآباء.

أما دراسة منسي [٨] فقد اهتمت بدراسة عمل الأم وتأثيره على السلوك الاجتماعي للأبناء في البيئة السعودية، وقد حدد الباحث مشكلة الدراسة بالتساؤلات التالية:

١ ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعي بين الذكور من الأطفال من أبناء العاملات وأبناء غير العاملات؟
٢ ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعي بين الإناث من الأطفال من أبناء العاملات وأبناء غير العاملات؟

وقد شملت عينة البحث على ٤٠٠ من الأطفال من الذكور والإناث بالمدينة المنورة، وخلص الباحث إلى نتيجة مهمة مفادها أن التعليم والخبرات التربوية تؤدي إلى التحسن في السلوك الاجتماعي للأطفال من أبناء العاملات عن السلوك الاجتماعي للأطفال من أبناء غير العاملات.

وفي دراسة قام بها أبو حويج وياسين [٩] في البيئة الكويتية هدفت إلى استطلاع اتجاهات وأساليب التنشئة الاجتماعية للأطفال عند ١٨٥٥ من الأمهات العربيات القاطنات في دولة الكويت واللاتي ينتمين إلى ثمانية أقطار هي: الأردن، السعودية، سوريا، العراق، فلسطين، لبنان، مصر، بالإضافة إلى الكويت. واستخدم الباحثان الاستبانة التي وزعت على الأمهات عن طريق بناتهن الطالبات في مدارس الإناث في مدينة الكويت. ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن هناك تفاوتًا في نظرة الأمهات العربيات نحو الأساليب الواجب اتباعها في تدريب الطفل على عملية الإخراج، وفي مجالات التغذية، والرضاعة والفطام، والنوم، ويعزى ذلك إلى عدم وجود تجانس في الأهداف والضوابط التي تحدد معالم الاتجاه الواحد بين الأمهات العربيات بالرغم من وجودهن في بيئة واحدة.

وفي إطار الدراسات المتعلقة بأسلوب الأم في معاملة الطفل، فقد أشارت دراسة Kohn [١٠] إلى أن مستوى الوعي لدى الأم يعتبر العامل الأساسي في تربية الطفل، فالأم الواعية لدورها تهتم اهتمامًا كبيرًا في عملية تربية الطفل من حيث التأكيد على أهمية الإشباع النفسي، والسعادة والإنضباط الذاتي في تربية الطفل، بينما الأم التي تفتقر إلى الوعي التربوي تهتم فقط بالمسائل التي تتعلق بأمور المسايرة الاجتماعية أو الطاعة العمياء، دون السماح بالتعبير الذاتي أو تقدير شخصية الطفل.

كما أشارت دراسة Rosenberg [١١] إلى الاختلافات الجوهرية بين أسلوب معاملة الطفل عند أمهات الأسر الكبيرة وأمهات الأسر الصغيرة بسبب الاختلاف في الجو التربوي والاجتماعي والنفسي الذي يتهيأ للطفل في كلا النوعين من الأسر.

وفي دراسة أخرى أجراها Mullis and Mullis [١٢]، بحثت التفاعل بين الطفل والأم في مجال اللعب، على عينة تتألف من ٨٦ أما وأطفالهن، وجد الباحثان أنه كلما صغر عمر الأم، كان التأثير واضحًا في عملية التفاعل بين الأم والطفل، إشارة إلى أن الأمهات الأصغر سناً يقضين وقتًا أكثر في اللعب مع أطفالهن من الأمهات الأكبر سنا.

وفي دراسة استخدمت عينة قوامها ٧٠ طفلاً صغيراً من الجنسين مع أمهاتهم وجد Bullock [١٣] أن علاقة الطفل المبكرة بالأم تتأثر إلى حد ما بحجم الأسرة وعدد الأطفال لدى الأم، حيث إنه كلما زاد عدد أفراد الأسرة كثرت مسؤوليات الأم، وبالتالي قل الاهتمام بالأبناء نتيجة لانشغال الأم في أمور تتعلق بقضايا ملحة في الأسرة وترك القضايا الصغيرة التي قد تكون لها نتائج سلبية على حجم العلاقة بين الطفل والأم.

تحديد مشكلة البحث

من هذا المنطلق الساعي إلى معرفة دور الأم الكويتية في أساليب تربية الأبناء، وإلى التعرف على القيم والاتجاهات والآراء التربوية السائدة لدى الأم في الكويت تولدت فكرة هذا البحث حيث تسعى الدراسة إلى التعرف على طبيعة علاقة الأم بالطفل في السنوات الأربع الأولى. وقد حددت هذه العلاقة في أربعة محاور أساسية هي: علاقة الطفل المبكرة بالأم، وتدريب الطفل على الإخراج، واللعب مع الطفل، وأسلوب معاملة الطفل. وقد تم اختيار هذه المحاور على اعتبار أنها محاور تحدد أسس العلاقة القائمة بين الطفل والأم.

ويمكن تحديد أهم أهداف الدراسة فيما يلي:

(١) الكشف عن الفروق بين الأمهات حسب المستوى التعليمي في درجات علاقة الطفل المبكرة بالأم، وتدريب الطفل على الإخراج، واللعب مع الطفل، وأسلوب الأم في معاملة الطفل.

(٢) الكشف عن الفروق بين الأمهات حسب فئات العمر في درجات علاقة الطفل المبكرة بالأم وتدريب الطفل على الإخراج، واللعب مع الطفل وأسلوب الأم في معاملة الطفل.

(٣) تحديد الفروق بين الأمهات حسب عدد الأطفال في الأسرة في درجات علاقة الطفل المبكرة بالأم، وتدريب الطفل على الإخراج، واللعب مع الطفل، وأسلوب الأم في معاملة الطفل.

وعلى هذا يرمي البحث إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

(١) هل يختلف أسلوب علاقة الطفل المبكرة بالأم تبعًا للمستوى التعليمي، والفئة العمرية للأم، وعدد الأطفال في الأسرة؟

(٢) هل يختلف أسلوب الأم في التدريب على الإخراج تبعًا للمنستوى التعليمي، والفئة العمرية للأم، وعدد الأطفال في الأسرة؟

(٣) هل يختلف أسلوب الأم في اللعب مع الطفل تبعًا للمستوى التعليمي. والفئة العمرية للأم، وعدد الأطفال في الأسرة؟

(٤) هل يختلف أسلوب معاملة الأم للطفل تبعًا للمستوى التعليمي، والفئة العمرية للأم، وعدد الأطفال في الأسرة؟

متغيـرات الدراســـة

المتغيرات المستقلة

١ ـ التعليم وله ثلاثة مستويات: ابتدائي فأقل × متوسط (ويشمل متوسط وثانوي) × عال (ويشمل جامعي فما فوق).

٢ ـ العمر وله ثلاثة مستويات: ٢٠ـ٣٠، ٣١ـ٤٠، ٤١ـ٥٠.

٣ ـ عدد الأبناء وله ثلاثة مستويات: ١ـ٣، ٤ـ٦، ٧ فأكثر.

المتغيـرات التابعــة

استجـابات الأمهات على بنود استبانة البحث في أربعة محاور هي: علاقة الطفل المبكرة بالأم، التدريب على الإخراج، اللعب مع الطفل، أسلوب معاملة الطفل.

عينة البحـــث

لغـرض دراسـة دور الأم الكـويتية في تربية الأبناء قمنا باختيار عينة عشوائية من الأمهـات الكويتيات العاملات في مؤسسات الدولة المختلفة قوامها ٣١٥ أمًّا ممن لديهن أطفال في عمر ١ـ٤ سنوات وهي تمثل نسبة قدرها ٣٪ من العينة المستهدفة وقد استبعدت ١٥ حالـة نظرًا لعـدم تكـامـل البيانات التي أوردتها، وبذلك أصبح عدد العينة الكلية المستخـدمـة في البحث ٣٠٠ فرد موزعـين حسب المستـوى التعليمي، وعدد الأطفال، والفئات العمرية (جدول رقم ١).

جدول رقم ١ . توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي والفئة العمرية وعدد الأبناء.

المتغيرات المستقلة	المستويات التعليمية	عدد الأفـــراد	النسبة المئوية*
مستوى التعليم	١ ابتدائي فأقل	٥٥	١٨٪
	٢ متوســـط	١٥٠	٥٠٪
	٣ عـــــال	٩٥	٣٢٪
فئات العمـــر	١ ٢٠ ـ ٣٠ سنة	١٨٠	٦٠٪
	٢ ٣١ ـ ٤٠ سنة	٧٧	٢٦٪
	٣ ٤١ ـ ٥٠ سنة	٤٣	١٤٪
عــدد الأبنـــاء	١ ١ ـ ٣ أبناء	٢٢٤	٧٥٪
	٢ ٤ ـ ٦ أبناء	٦٧	٢٢٪
	٣ ٧ فأكثـــر	٩	٣٪

* استخلصت هذه النسبة من الأرقام الواردة في اللمحة الإحصائية (العدد التاسع) الصادرة من الإدارة المركزية للإحصاء بوزارة التخطيط، فبراير ١٩٨٥م، دولة الكويت.

أداة البحـــث

قام الباحث بإعداد استبانة تضمنت ٤٠ عبارة تدور بنودها حول أربعة محاور، وذلك للتعرف على العلاقة التربوية التي تربط الأم بالطفل في السنوات الأربع الأول من حياة الطفل في المجتمع الكويتي، وتتطلب الإجابة عن هذه الاستبانة أن تعطي كل أم رأيها في كل عبارة بما يتفق والفكرة المطروحة على مقياس متدرج من أربع نقاط بحيث تعبر الدرجة (٤) عن الموافقة التامة، والدرجة (٣) عن الموافقة لحد ما، والدرجة (٢) عن عدم الموافقة، والدرجة (١) عن عدم الموافقة المطلقة، وذلك على الوجه التالي:

	أوافـــق جـــدًا	أوافـــق إلى حد ما	لا أوافـــق	لا أوافق مطلـقًا
* أفضل أرضع طفلي بنفسي.				
* أطلب من المربية أن تلعب مع طفلي لانشغالي الدائـم.				

وقسمت بنود الاستبانة على كل بعد من الأبعاد الأربعة التالية:

* البعد الأول: علاقة الطفل المبكرة بالأم، وتقسيمه العبارات (١ـ١٠).
* البعد الثاني: التدريب على الإخراج، وتقسيمه العبارات (١١ـ٢٠).
* البعد الثالث: اللعب مع الطفل وتقسيمه العبارات (٢١ ـ ٣٠).
* البعد الرابع: أسلوب معاملة الطفل، وتقسيمه العبارات (٣١ـ٤٠).

وقد أعطيت تعليمات معينة للمساعدات الباحثات فيما يتعلق بالأمهات الأميات على أساس قراءة بنود الاستبانة للأمهات وشرحها بلغة مبسطة ثم القيام بالتسجيل نيابة عنهن.

وللحصول على صدق الأداة وثباتها فقد تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين في قسم علم النفس التربوي بكلية التربية، جامعة الكويت، وأخذت آراؤهم في التعديلات التي اقترحوها على صياغة ومحتوى بعض البنود بحيث تصبح البنود ملائمة للمجالات التي يراد تغطيتها وتكون صالحة لما تدعي قياسه ومناسبة لغرض الدراسة المقترحة. وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين حسب الترتيبات الآتية:

٨١٪ لملاءمة بنود الاستبانة للمجالات التي تتضمنها.
٨٦٪ لصلاحية ادعاء القياس.
٨٤٪ لمناسبة الأداة لغرض الدراسة.

أما بالنسبة لثبات الاستبانة، فقد تم حساب معامل الثبات باتباع طريقة التجزئة النصفية split - half ، على عينة مختارة قوامها ٥٠ فردًا تم اختيارهم عشوائيًا من بين عينة الدراسة، وكانت معاملات الثبات على النحو التالي:

المحور الأول (علاقة الطفل المبكرة بالأم) ٠,٦٧
المحور الثاني (التدريب على الإخراج) ٠,٦٥
المحور الثالث (اللعب مع الطفل) ٠,٦٧
المحور الرابع (أسلوب معاملة الطفل) ٠,٦٦

وقد أجري تحليل لبنود الاستبانة وذلك للتعرف على مدى التجانس الموجود بين البنود المتضمنة في الاستبانة، وقد حسبت معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية، وأسفر التحليل عن تحديد قيمة الفا حيث وصلت القيمة الكلية إلى ٧٠٪، وهذه القيمة تعتبر مناسبة إلى حد ما.

المعالجة الإحصائية

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر المستوى التعليمي والفئة العمرية وعدد الأبناء للأم في تنشئة الأطفال في دولة الكويت، ومن أجل ذلك تم استخدام تحليل التباين

الآحـادي One-Way ANOVA للكشف عن وجـود أثر المتغير المستقل، لمستوى التعليم والعمـر وعدد الأبناء، في المتغيرات التابعة، استجابة الأمهات على بنود الاستبانة، على مستوى الدلالة (٠,٠٥).

وللكشف عن فروق المتـوسـطات لاستجـابـات الأمهات لمتغير مستوى التعليم، والفئات العمرية وعدد الأبناء، فقد استخدم الباحث اختبار شيفيه Sheffe لأنه يهدف إلى الكشف عن المجموعات التي تسهم في نتيجة الدلالة الإحصائية التي توصلت إليها قيمة «ف» في تحليل التباين، كما أن هذا الاختبار يفضل على اختبار «ت» لأنه أقوى منه فيما يتعلق بالعمومية generality وأكثر منه حساسية في كشف الفروقات المعتدة [١٤]، الأمر الذي يخدم أغراض هذه الدراسة.

نتـائج الدراســـة

١ ـ المحـور الأول : علاقة الطفل المبكرة بالأم.

ا ـ الفروق بين مستويات التعليم في متوسطات علاقة الطفل المبكرة بالأم.

للتعرف على الفروق بين مستويات التعليم في متوسطات علاقة الطفل المبكرة بالأم استخدم تحليل التباين الأحادي. وجدول رقم ٢ يوضح نتائج هذا الجانب.

جدول رقم ٢. نتـائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات الأمهات في علاقة الطفل المبكرة بالأم حسب مستويات التعليم.

مصدر التبـاين	درجات الحرية	مجموع مربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٩,٠٥	٤,٥٢	٠,٢١	غير دالة
داخل المجموعات	٢٢٦	٤٧٧٥,٧٧	٢١,١٣		
المجموع العام	٢٢٨	٤٧٨٤,٨٢			

يتبين من جدول رقم ٢ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (٠,٢١).

ب ـ الفروق بين الفئات العمرية في متوسطات علاقة الطفل المبكرة بالأم.

استخدم تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين الفئات العمرية في متوسطات علاقة الطفل المبكرة بالأم. وجدول رقم ٣ يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم ٣. نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات الأمهات في علاقة الطفل المبكرة بالأم حسب الفئات العمرية.

مصدر التبـاين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافـات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٥٠,٧٤	٢٥,٣٧	١,٢١	غير دالة
داخل المجموعات	٢٢٦	٤٧٣٤,٠٨	٢٠,٩٥		
المجموع العام	٢٢٨	٤٧٨٤,٨٢			

تبين النتائج في جدول رقم ٣ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (١,٢١).

جـ ـ الفروق بين عدد الأبناء في متوسطات علاقة الطفل المبكرة بالأم.

للتعرف على الفروق بين عدد الأبناء في متوسطات علاقة الطفل المبكرة بالأم استخدم تحليل التباين الأحادي. وجدول رقم ٤ يوضح نتائج هذا القسم.

جدول رقم ٤ . نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات الأمهات في علاقة الطفل المبكرة بالأم حسب عدد الأطفال في الأسرة.

مصدر التبـاين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٧٠,٠٥	٣٥,٠٢	١,٦٨	غير دالة
داخل المجموعات	٢٢٦	٤٧١٤,٧٦	٢٠,٨٦		
المجموع العام	٢٢٨	٤٧٨٤,٨١			

يتبين من جدول رقم ٤ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (١,٦٨).

٢ ـ المحور الثاني: أسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج.

١ ـ الفروق بين مستويات التعليم في متوسطات أسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج.

استخدم تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين مستويات التعليم في متوسطات أسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج. وجدول رقم ٥ يوضح نتائج هذا الجانب.

جدول رقم ٥ . نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات الأمهات في أسلوب الأم لتدريب الطفل على الإخراج حسب مستويات التعليم.

مصدر التبـاين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٣٤,٠٦	١٧,٠٣	٤,١٩	٠,٠٥
داخل المجموعات	٢٧٩	١١٣٣,٦٩	٤,٠٦		
المجموع العام	٢٨١	١١٦٧,٧٥			

تبين النتائج في جدول رقم ٥ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (٤,١٩). ولمعرفة الفروق بين المجموعات التي تسهم في هذه النتيجة الدالة إحصائيًا، استخدم الباحث اختبار شيفيه. ويبين جدول رقم ٦ نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم ٦ . مقارنة المتوسطات بين مستويات تعليم الأمهات على أسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج باستخدام اختبار شيفيه.

مستويات التعليم	المتوسطات	تعليم عال	تعليم متوسط
تعليم ابتدائي بأقل	٢١,٠٠	*	—
تعليم متوسط	٢٢٠,٢	—	
تعليم عال	٢٢,٣٩		

يتضح من جدول رقم ٦ أن المجموعة الوحيدة الدالة إحصائيًا هي مجموعة مستوى التعليم العالي حيث تميزت عن مستوى مجموعة التعليم المتوسط.

ب ـ الفروق بين الفئات العمرية في متوسطات أسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج.

استخدم تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين الفئات العمرية في متوسطات أسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج. وجدول رقم ٧ يوضح نتائج هذا الجانب.

جدول رقم ٧. نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات جدول الأمهات في أسلوب تدريب الطفل على الإخراج حسب الفئات العمرية.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	١,٤٩	٠,٧٤	٠,١٨	غير دالة
داخل المجموعات	٢٧٩	١١٦٦,٢٦	٤,١٨		
المجموع العام	٢٨١	١١٦٧,٧٥			

تبين النتائج في جدول رقم ٧ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (٠,١٨).

جـ - الفروق بين عدد الأبناء في متوسطات أسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج.

للتعرف على الفروق بين عدد الأبناء في متوسطات أسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج استخدم تحليل التباين الأحادي. وجدول رقم ٨ يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم ٨. نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات الأمهات في أسلوب تدريب الطفل على الإخراج حسب عدد الأطفال في الأسرة.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٢٦,٦٢	١٣,٣٠	٣,٢٥	غير دالة
داخل المجموعات	٢٧٩	١١٤١,١٣	٤,٠٩		
المجموع العام	٢٨١	١١٦٧,٧٥			

يتضح من جدول رقم ٨ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٣,٢٥) .

٣ ـ المحور الثالث : أسلوب الأم في اللعب مع الطفل .

١ ـ الفروق بين مستويات التعليم في متوسطات اللعب مع الطفل .

استخدم تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين مستويات التعليم في متوسطات اللعب مع الطفل . وجدول رقم ٩ يوضح نتائج هذا الجانب .

جدول رقم ٩ . نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات الأمهات في اللعب مع الطفل حسب المستويات التعليمية .

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٧٣,٥٣	٣٦,٧٧	٥,٥٩	,٠٥
داخل المجموعات	٢٧٧	١٨٢٠,٩١	٦,٥٧		
المجموع	٢٧٩	١٨٩٤,٤٤			

تبين نتائج جدول رقم ٩ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (٥,٥٩) . ولمعرفة الفروق بين المجموعات التي تسهم في هذه النتيجة الدالة إحصائيًا ، استخدم الباحث اختبار شيفيه . ويبين جدول رقم ١٠ نتائج هذا الاختبار .

جدول رقم ١٠. مقارنة المتوسطات بين الأمهات في اللعب مع الطفل باستخدام اختبار شيفيه.

مستويات التعليم	المتوسطات	تعليم عال	تعليم متوسط
تعليم ابتدائي فأقل	٢٣,٧٨	–	–
تعليم متوسط	٢٤,١٨	*	
تعليم عال	٢٥,١٥		

يتضح من جول رقم ١٠ أن المجموعة الدالة إحصائياً هي مجموعة الأمهات ذوات التعليم العالي حيث تميزت عن مستوى مجموعة التعليم المتوسط، ولكنها لم تتميز كثيراً عن مستوى مجموعة التعليم الابتدائي فأقل.

ب ـ الفروق بين مستويات الفئات العمرية في متوسطات اللعب مع الطفل.

للتعرف على الفروق بين الفئات العمرية في متوسطات اللعب مع الطفل استخدم تحليل التباين الأحادي. وجدول رقم ١١ يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم ١١. نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات الأمهات في اللعب مع الطفل حسب الفئات العمرية للأمهات.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٨,٤٥	٤,٢٢	٠,٦٢	غير دالة
داخل المجموعات	٢٧٧	١٨٨٥,٩٩	٦,٨١		
المجموع العام	٢٧٩	١٨٩٤,٤٤			

يتضح من جدول رقم ١١ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت «ف» المحسوبة (٠,٦٢).

جـ ـ الفرق بين عدد الأبناء في متوسطات اللعب مع الطفل .

استخدم تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين عدد الأبناء في متوسطات اللعب مع الطفل . وجدول رقم ١٢ يوضح نتائج هذا الجانب .

جدول رقم ١٢ . نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات الأمهات في اللعب مع الطفل حسب عدد أطفال الأسرة .

مصدر التبـاين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافـــات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٢٣,٠١	١١,٥١	١,٧٠	غير دالة
داخل المجموعات	٢٧٧	١٨٧١,٤٣	٦,٧٦		
المجموع العام	٢٧٩	١٨٩٤,٤٤			

تبين النتـائـج في جدول رقم ١٢ عدم وجـود فروق ذات دلالة إحصائيـة عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (١,٧٠) .

٤ ـ المحـور الرابع : أسلوب معاملة الأم للطفل .

١ ـ الفروق بين مستويات التعليم في متوسطات أسلوب معاملة الطفل .

للتعرف على الفروق بين مستويات التعليم في متوسطات أسلوب معاملة الطفل ، استخدم تحليل التباين الأحادي ، وجدول رقم ١٣ يوضح نتائج هذا الجانب .

جدول رقم ١٣ . نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات الأمهات في أسلوب معاملة الطفل حسب مستويات التعليم.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	١٤٧,٩١	٧٣,٩٦	٦,٠٤	٠,٠٥
داخل المجموعات	٢٤٦	٣٠١٢,٧٤	١٢,٢٤		
المجموع العام	٢٤٨	٣١٦٠,٦٥			

يتضح من جدول رقم ١٣ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (٦,٠٤)، وللتعرف على الفروق بين المجموعات التي تسهم في هذه النتيجة الدالة إحصائيًا، استخدم الباحث اختبار شيفيه. ويبين جدول رقم ١٤ نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم ١٤ . مقارنة المتوسطات بين الأمهات حسب مستوى تعليمهن في أسلوب معاملة الطفل باستخدام اختبار شيفيه.

مستويات التعليم	المتوسطات	تعليم عال	تعليم متوسط
تعليم ابتدائي فأقل	٢٤,٦٨	*	*
تعليم متوسط	٢٧,١٠	—	
تعليم عال	٢٧,٢١		

يتضح من جدول رقم ١٤ أن أكثر المجموعات الدالة إحصائيًا هي مجموعة الأمهات ذوات التعليم العالي، ثم تتبعها مجموعة الأمهات ذوات التعليم المتوسط. أما مجموعة الأمهات ذوات التعليم الابتدائي فأقل، فهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بالنسبة للمجموعتين الأخريين.

ب ـ الفروق بين مستويات الفئات العمرية في متوسطات أسلوب معاملة الطفل.

استخدم تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين متوسطات الفئات العمرية في متوسطات أسلوب معاملة الطفل. وجدول رقم ١٥ يوضح نتائج هذا الجانب.

جدول رقم ١٥. نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات الأمهات في أسلوب معاملة الطفل حسب المستويات العمرية.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	١٣,٩٨	٦,٩٩	٠,٥٥	غير دالة
داخل المجموعات	٢٤٦	٢١٤٦,٦٦	١٢,٧٩		
المجموع العام	٢٤٨	٣١٦٠,٦٤			

تبين النتائج في جدول رقم ١٥ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (٠,٥٥).

جـ ـ الفروق بين عدد الأبناء في متوسطات أسلوب معاملة الطفل.

للتعرف على الفروق بين عدد الأبناء في متوسطات أسلوب معاملة الطفل، استخدم تحليل التباين الأحادي. وجدول رقم ١٦ يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم ١٦. نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات الأمهات في أسلوب معاملة الطفل حسب عدد الأبناء في الأسرة.

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٥٦,٧٩	٢٨,٤٠	٢,٢٥	غير دالة
داخل المجموعات	٢٤٦	٢١٠٣,٨٦			
المجموع العام	٢٤٨	٣١٦٠,٦٥			

يتضح من جدول رقم ١٦ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة (٢,٢٥).

مناقشـــة النتـائـج

١ - في مجـال علاقـة الطفل المبكرة بالأم

باستخدام تحليل التباين الأحادي أمكن التعرف على مقدار التفاوت بين استجابات الأمهات، وقد أظهرت النتائج أن ليس هناك فروق دالة إحصائيًا حيث وصلت قيمة «ف» إلى (٠,٢١) وهي غير دالة عند مستوى (٠,٠٥). وبالرجوع إلى جدول رقم ٢ يتضح أن الفروق في مستويات التعليم بين الأمهات أثرها ضئيل في مجال علاقة الطفل المبكرة بالأم، ويمكن تفسـير هذه النتيجـة إلى عدم وجـود اختـلافـات جوهرية في آراء الأمهات تبعًا لمستوياتهن التعليمية.

كذلك لم توضح النتائج أية فروق دالة إحصائيًا بين الأمهات ذوات الأعمار المختلفة (جدول رقم ٣). وقد يرجع السبب في عدم التفاوت إلى أن موضوع اهتمام الأم بالطفل الصغير فيما يتعلق بنومه وبكائه وإرضاعه وغسله وضمه إلى الصدر لا يتفاوت بين أم وأخرى سواء كانت الأم صغيرة السن أم متوسطة العمر أم كبيرة السن.

كذلك لم تدل النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير عدد الأبناء في الأسرة فيما يتعلق بعلاقة الطفل المبكرة بالأم. ويمكن تفسير ذلك بأن الأم لا تختلف في تكوين علاقتها بطفلها سواء كان لها طفل واحد أو أكثر، فهي تهتم بأبنائها بالمستوى نفسه. وهذه النتيجة قد تكون غريبة بعض الشيء إذ إننا نعرف أنه كلما زاد عدد الأولاد في الأسرة أثر ذلك سلبًا على اهتمام الأم بأبنائها، إلا أنه يمكن تفسير هذه النتيجة التي توصل لها البحث إلى أن استجابة الأمهات قد لا تكون دقيقة أو غير صادقة، وخصوصًا أن الأم عادة لا تريد أن يقال عنها أنها مقصرة في الاهتمام وتكوين علاقات دافئة بين أبنائها في السنوات الأُول من حياتهم.

٢ ـ في مجال أسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأمهات، حيث بلغت قيمة «ف» (٤,١٩) وهي دالة على مستوى (٠,٠٥). وهذا يعني وجود تفاوت بين الأمهات في قضية تدريب الطفل على الإخراج راجع إلى حالتها التعليمية.

كما أشارت نتائج اختبار شيفيه إلى فروق دالة إحصائيا بين المجموعات عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى الاختلاف في متوسط استجابات الأمهات تبعًا لخلفياتهن التعليمية، ويمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى أن التعليم يوسع مدارك الأم ويهذب أسلوبها في التعامل وتدريب الطفل على النظافة والإخراج، بينما تدني مستوى التعليم يجعل الأم أكثر خضوعًا وامتثالاً للقيم والعادات والتقاليد الموروثة مما يضعف أثر الوعي في هذا المجال.

إلا أن النتائج لم تشر إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات بالنسبة لمتغير الفئات العمرية وعلاقتها بأسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج، كذلك لم تبين النتائج أية فروق دالة إحصائيًا بين الأمهات فيما يتعلق بمتغير عدد الأبناء وعلاقته بأسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج.

٣ ـ في مجال أسلوب الأم في اللعب مع الطفل

باستخدام تحليل التباين الأحادي أمكن التعرف على مقدار التفاوت بين آراء الأمهات. وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية حيث وصلت قيمة «ف» إلى (٥,٥٩) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥). ويعزى التفاوت في آراء الأمهات إلى وجود فروق بين المجموعات غير المتجانسة تعليميًا.

وقد أظهرت نتائج اختبار شيفيه أيضًا أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين المجموعات عند مستوى (٠,٠٥) (جدول رقم ١٠) نظرًا لاختلاف متوسطات استجابات الأمهات، مما يشير إلى عدم الاتفاق بين الأمهات في مجال أسلوب الأم في اللعب مع الطفل

من حيث تخصيص الوقت الكافي للتفاعل معه، ومشاركته في لعبه وتشجيعه على عملية الابتكار، والقراءة له. وتؤكد هذه النتيجة الدور الذي يلعبه المستوى التعليمي للأم في عملية التفاعل مع الطفل، أي أن أطفال أمهات التعليم العالي أكثر حظًا من أطفال أمهات التعليم المتوسط، وبدرجة أقل من أطفال أمهات التعليم الابتدائي فأقل. لم تشر إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مجال أسلوب الأم في اللعب مع الطفل تابعة لمتغير الفئة العمرية أو متغير عدد الأبناء في الأسرة.

٤ ـ في مجال أسلوب الأم في معاملة الطفل

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأمهات، حيث بلغت قيمة «ف» (٦,٠٤) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) (جدول رقم ١٣).

كما أشارت نتائج اختبار شيفيه إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات عند مستوى (٠,٠٥) (جدول رقم ١٤) مما يشير إلى وجود عدم تجانس في أسلوب معاملة الأم الكويتية للطفل بسبب وجود تفاوت في مستويات التعليم، حيث تميزت مجموعة أمهات التعليم العالي ومجموعة أمهات التعليم المتوسط عن مجموعة أمهات التعليم الابتدائي فأقل. ويمكن أن تفسر النتائج على أساس أن الأم الكويتية تتفاوت في إدراك دورها الجديد في تربية الأبناء في مجال فرض الطاعة، والسماح للطفل بالتعبير عن الذات، والتعبير الجنسي، والابتعاد عن القسوة والصلابة في التعامل مع الطفل تبعًا لمستواها التعليمي. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة البحث الذي قام به منسي [٨] في البيئة السعودية من أن المردود الإيجابي لتعليم المرأة في السعودية، واكتسابها للخبرات التربوية اتضح أثره في تربية الأبناء على أسس علمية سليمة.

ولكن النتائج لم تشر إلى وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية في مجال أسلوب معاملة الطفل راجعة إلى متغير السن أو متغير عدد الأبناء للأم. ولعل هذا التجانس في استجابات الأمهات راجع إلى تأثير الثقافة الاجتماعية الواحدة التي تكتنف الحياة في المجتمع الكويتي، الأمر الذي أشاع العادات والتقاليد والأعراف الاجتماعية السائدة والموروثة حتى في تربية الأطفال تلك التي تتناقلها الأمهات جيلاً بعد جيل.

ملخــص النتائــج

لقد توصـل البحـث إلى النتـائج التاليـة :

١ ـ بالنسـبة للفروق بيـن مستويات التعليـم :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لآراء الأمهات فيما يخص علاقة الطفل المبكرة بالأم، بينما توجد فروق دالة إحصائيًا بين الأمهات في مجال أسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج لصالح مجموعة التعليم العالي. كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأمهات فيما يتعلق بمجال اللعب مع الطفل ولصالح مجموعة التعليم العالي أيضًا. وأيضًا دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لآراء الأمهات فيما يخص أسلوب معاملة الطفل لصالح مجموعة التعليم العالي والتعليم المتوسط.

٢ ـ بالنسبة للفروق بيـن الفئـات العمرية :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لآراء الأمهات فيما يتعلق بعلاقة الطفل المبكرة بالأم، كذلك لا توجد فروق دالة إحصائيًا لآراء الأمهات فيما يخص أسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج، أو اللعب مع الطفل، أو أسلوب معاملة الطفل.

٣ ـ بالنسـبة للفـروق بيـن عدد الأبناء :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لآراء الأمهات فيما يخص بعلاقة الطفل المبكرة بالأم، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لآراء الأمهات فيما يتعلق بأسلوب الأم في تدريب الطفل على الإخراج، أو اللعب مع الطفل، أو أسلوب معاملة الطفل.

التـوصيــــــات

لقــد خرج البحث بالتوصيــات التالية :

١ ـ ضرورة العمل على نشر الوعي في الأسر الكويتية عن كيفية تربية الأطفال.

٢ ـ تشجيع الأمهات الأميات على الالتحاق بمراكز محو الأمية وتذليل الصعوبات أمام تعليمهن، مع العمل على فتح هذه المراكز صباحًا ومساء، وتدريس مقررات نظرية وعملية عن تربية الأطفال الصغار ضمن برامج محو الأمية.

٣ ـ ضرورة إدخال برامج التربية الأسرية ضمن مناهج وزارة التربية للمراحل الثانوية للبنات، ولمراكز تعليم الكبار للنساء.

٤ ـ زيادة الاهتمام الإعلامي ببرامج التنشئة الاجتماعية والبرامج الوالدية التي تبث عبر شاشة التلفزيون والإذاعة.

المراجع

[١] Erikson, E. *Childhood and Society*. 2nd. ed. New York: W.W. Norton, 1963.

[٢] Clarke-Stewart, K. "The Father's Impact on Mother and Child." *Child Development,* 49 (1978), 466-78.

[٣] Wretsch, J., B. Mcnamee, and M. Budewing. "The Adult-Child Dyad as a Problem-Solving System." *Child Development,* 51 (1980), 1215-1221.

[٤] Rogooff, B., S. Ellis, and W. Gardner. "Adjustment of Adult-Child Instruction According to Child's Age and Task." *Developmental Psychology,* 20 (1984), 193-99.

[٥] Murphy, L. "Later Outcomes of Early Infant and Mother Relationships." In L. Stone, H. Smith, and L. Morphy, eds. *The Competent Infant and Commentary*. New York: Basic Books, 1973.

[٦] White, B., and J. Watts. *Experience and Environment: Major Influences on the Development of the Young Child*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1978.

[٧] عبدالحميد، جابر. *دراسات نفسية في الشخصية العربية*. القاهـرة: عالم الكتب، ١٩٧٨م.

[٨] منسي. «عمل الأم والسلوك الإجتماعي للأبناء من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة: دراسة مقارنة.» *مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت*، م١٦، ع٤ (١٩٨٨م).

[٩] أبو حويج، م.، وع. ياسين. «التنشئة الاجتماعية: اتجاهاتها وأساليبها عند الأمهات العربيات.» بحث غير منشور.

[١٠] Kohn, M. *Class Conformity: A Study of Values*. Homewood, Ill.: Dorsey, 1989.

[١١] Rosenberg, M. *Conceiving the Self*. New York: Basic Books, 1979.

[١٢] Mullis, R., and A. Mullis. "Reports of Child Behavior by Single Mothers and Married Mothers." *Child Study Journal,* 17 (1987), 211-24.

[١٣] Bullock, J. "The Relationship between Parental Perceptions of the Family Environment and Children's Perceived Competence." *Child Study Journal,* 18 (1988), 17-31.

[١٤] Glass, G., and J. Stanely. *Statistical Methods in Education and Psychology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1970.

The Relationship of Mother's Education, Age and Number of Children to Raising Children in Kuwaiti Society

Qasem Alsarraf
Assistant Professor, Department of Educational Psychology, College of Education, Kuwait University, Kuwait

Abstract. The aim of this study was to find out the effect of educational level, age, and number of children of Kuwaiti mothers on child-mother relationship. 300 working mother were selected randomly to represent the sample, and a questionnaire consisting of forty items was distributed. The following results were obtained:

1- As for the educational level, no significant differences were found in the area of early child-mother relationship. Significant differences were found only in the areas of toilet-training, playing with the child and mother's treatment of the child.

2- Regarding the age of mothers, no significant differences were found between the groups in the areas of early child-mother relationship, toilet-training, playing with the child, and mother's treatment of the child.

3- Regarding the number of children in the family, also, no significant differences were obtained between the groups in the areas of early child-mother relationship, toilet-training, playing with the child, and mother's treatment of the child.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ٢٢٧ ـ ٢٦١ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

تقويم الدراسات العليا بجامعة الملك سعود من خلال تحليل بعض السجلات الطلابية

محمد عبدالله المنيع

أستاذ، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. بدأت الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية سنة ١٣٨٥هـ/١٩٦٥م حيث تأسس المعهد العالي للقضاء في الرياض، الذي يتبع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الوقت الحالي. ثم تلا ذلك إنشاء أقسام للدراسات العليا في كل من جامعة الملك عبدالعزيز عام ١٣٩٠هـ/١٩٧٠م، وجامعة الملك سعود في عام ١٣٩٣هـ/١٩٧٣م، كما تم فتح أبواب الدراسات العليا في الجامعات السعودية الأخرى.

وبالرغم من أن جامعة الملك سعود هي أقدم جامعات المملكة العربية السعودية حيث تأسست ١٣٧٧هـ/١٩٥٧م إلا أنها حذرة في التوسع في الدراسات العليا، غير أن هذا الحذر يجب أن يستند على أسس علمية سليمة ومن هنا تبرز مشكلة البحث في أن الدراسات العليا بجامعة الملك سعود بحاجة إلى تقويم لمعرفة الصعوبات التي تواجهها والتي تحول دون تطور وتوسع الدراسات العليا فيها، وذلك من خلال تحليل بعض السجلات الطلابية كأحد الأساليب لتقويم الدراسات العليا في الجامعة.

يهدف البحث إلى تقويم الدراسات العليا بجامعة الملك سعود باستخدام تحليل بعض السجلات الطلابية للإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ ما واقع الدراسات العليا في جامعة الملك سعود وبعض الدول العربية؟

٢ ـ ما حجم التسرب لطلبة الدراسات العليا في الجامعة؟

٣ ـ ما مدى مساهمة الدراسات العليا وأقسامها في القطاعات التعليمية؟

٤ ـ هل يوجد طلبة متأخرون عن التخرج في الجامعة بالمقارنة بالمدد التي يقضيها طلبة الدراسات العليا في بعض الجامعات العربية والأجنبية؟

٥ ـ هل يوجد فرق بين الكليات النظرية والعلمية من ناحية التفرغ الكلي والجزئي؟
٦ ـ ما الجهات التي يجب أن تقوم الدراسات العليا بجامعة الملك سعود؟

وقد توصل البحث إلى النتائج التالية:
١ ـ أن من بين معوقات التوسع في الدراسات العليا بجامعة الملك سعود قلة التخصصات العلمية والتطبيقية.
٢ ـ أن نسبة التسرب في الدراسات العليا هي ٣٩,٨٪ من مجموع طلبة الدراسات العليا خلال عشر سنوات حتى منتصف العام الجامعي ١٤٠٨/١٤٠٩هـ.
٣ ـ أن نسبة التفرغ الجزئي تزداد في الكليات العملية التطبيقية ففي كلية الهندسة ٦٧,٤٪ وفي كلية العمارة والتخطيط ٨٢,٨٪ وفي الكليات العلمية بصفة عامة ٥٣,١٪؛ أما بالكليات النظرية فإن نسبة الطلبة المتفرغين جزئيًا ٣٧,٨٪.
٤ ـ يوجد تأخر في التخرج لدى بعض طلبة الدراسات العليا. كما أن ٨٩,١٪ من الطلبة المنتظمين في العام الجامعي ١٤٠٥/١٤٠٦هـ مضى عليهم أكثر من سنتين ونصف وما زالوا مستمرين في الدراسة.
٥ ـ أن أعلى نسبة للطلبة الملغى قيدهم من الدراسات العليا في الكليات النظرية (٣٢,٤٪) بتقدير جيد في مرحلة البكالوريوس، وأعلى نسبة للطلبة الملغى قيدهم في الكليات العلمية بتقدير جيد جدًا في مرحلة البكالوريوس.
٦ ـ تعتبر المدة التي يقضيها طالب الدراسات العليا في جامعة الملك سعود أطول من المدة التي يقضيها طالب الدراسات العليا في بعض جامعات الدول العربية والأجنبية، ويرجع ذلك إلى طول الإجراءات التي يمر بها طالب الدراسات العليا منذ التحاقه بالجامعة إلى موافقة المشرف على صلاحية الرسالة.
٧ ـ أن جامعة الملك سعود لديها الإمكانات اللازمة للتوسع في مجال الدراسات العليا من حيث الإشراف على الرسائل العلمية. فقد تبين من البحث أن نسبة الطلبة للمشرف الواحد هي ١,٧ في الكليات النظرية و ١,٤ في الكليات العملية.

المقدمة

بدأت الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية سنة ١٣٨٥هـ حيث تأسس المعهد العالي للقضاء في الرياض، والذي يتبع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الوقت الحالي. ثم تلا ذلك إنشاء قسم الدراسات العليا في كلية الشريعة بمكة المكرمة سنة ١٣٨٦هـ والذي يتبع جامعة أم القرى في الوقت الحاضر [١، ص٢٩].

وقد استحدثت الدراسات العليا في جامعة الملك عبدالعزيز عام ١٣٩٠هـ/ ١٩٧٠م وذلك لدراسة الماجستير والدكتوراه، ثم أعقب ذلك في جامعة الملك سعود في عام ١٣٩٣هـ/ ١٩٧٣م بفتح دراسة الماجستير بكلية الآداب ثم استمر استحداث برامج لدراسة الماجستير بمختلف التخصصات في الجامعات كافة واستحدثت أيضًا دراسة الدكتوراه في بعض التخصصات بحسب إمكانات كل جامعة. وقد شهد العام الدراسي ١٣٩٧/ ١٣٩٨هـ أول خريجي جامعة الملك سعود لنيل درجة الماجستير حيث حصل اثنان من الطلبة على هذه الدرجة [٢، ص ص ٩٩-١٠٠].

وأشار علوي [٣، ص٢١] أن الدراسات العليا بجامعة الملك سعود شهدت تطورًا ملحوظًا في السنوات العشر الأخيرة ليس فقط بالنسبة لعدد الطلاب الملتحقين بل ومن حيث عدد البرامج المتاحة. فقد بلغ عدد الطلاب الملتحقين بهذه البرامج حتى بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٠٧/ ١٤٠٨هـ ٨٢٧ طالبًا وطالبة ينتمون إلى عشر كليات وأربعين قسمًا أكاديميًا، ثلاثة منها في كلية الآداب تمنح درجة الدكتوراه. كما بلغت نسبة الطالبات من إجمالي عدد الطلاب ٣١,٢٪، ويقتصر التحاق الطالبات على تخصصات الآداب والتربية والعلوم والصيدلة والطب والعلوم الطبية التطبيقية وحديثًا العلوم الإدارية. وبلغت نسبة المتفرغين جزئيًا ٤٢,٣٪ من العدد الكلي للملتحقين. كما بلغ عدد الخريجين منذ بدء الدراسات العليا في العام الجامعي ١٣٩٣/ ١٣٩٤هـ وحتى عام ١٤٠٨هـ ٤٠١ طالب وطالبة.

وقد حددت جامعة الملك سعود أهداف الدراسات العليا [٤، ص١٢٧] كما يلي:

١ - تطوير المعرفة وإثراؤها.

٢ - إعداد فئة مؤهلة تأهيلاً عاليًا عن طريق برامج ذات مستوى علمي رفيع في شتى المجالات.

٣ - إيجاد المناخ الملائم للبحث والإبداع وتشجيع البحوث بوجه عام والبحوث التطبيقية والمتعلقة بالمملكة بوجه خاص.

ويهدف هذا البحث إلى تقويم الدراسات العليا بجامعة الملك سعود من خلال تحليل بعض السجلات الطلابية حتى يتبين للمسؤولين عن هذا المجال المهم معرفة بعض جوانب القصور والعقبات التي تحول دون تطور وتوسع الدراسات العليا في الجامعة.

خلفيـة المشـكلة

بالرغم من أن جامعة الملك سعود هي أقدم جامعات المملكة العربية السعودية، حيث تأسست عام ١٣٧٧هـ/١٩٥٧م، إلا أنها لم تتوسع في مجال الدراسات العليا حتى لا تقع في الأخطاء نفسها التي وقعت فيها بعض الجامعات وحتى يتكون لديها الخبرة الكافية عند التوسع في مجال الدراسات العليا.

فقد أشار الضبيب [٥، ص١١] أن من الأسباب الرئيسة في عدم توسع جامعة الملك سعود في الدراسات العليا أنها خلال أعوامها الثلاثين الماضية جامعة حذرة في طرق أبواب الدراسات العليا، وهذا الموقف يمثل اقتناعًا كاملاً بين معظم منسوبيها من أعضاء هيئة التدريس والقياديين الإداريين. ويدل هذا على ما يتمتع به منسوبوها من الورع العلمي، والنظر إلى الموضوعات بعين العالم المفكر الذي لا يضع قدمه إلا حيث يجب أن تكون، ويرى أن التورط العلمي هو أشد أنواع التورط بشاعة إذ إن مردوده على الوطن وعلى العلم مردود مدمر. وإذا كان التعليم عمومًا يوصف أحيانًا بأنه استثمار وطني أو صناعة وطنية فإن الدراسات العليا يمكن أن تكون على رأس هذا النوع من الصناعة أو الاستثمار بل من أشدها تعقيدًا وصعوبة. والفشل فيها يعد إفلاسًا شديدًا قد لا يعادله فشل مادي آخر.

وأشارت صالحة سنقر [٦، ص٢٠٤] بأن الدراسات العليا في الوطن العربي تعد ظاهرة جديدة نسبيًا من الناحية التاريخية إذ إنها ولدت منذ سنوات ليست بعيدة وأنتجت عالمًا جديدًا من البحث في الحاضر والتطلع إلى المستقبل القريب والبعيد. ولم تعد القاهرة الجامعة العربية التي تعد الأساتذة والباحثين وحدها بل أصبحت معظم الجامعات العربية تقوم بهذا الدور بعد أن أدركت الدول العربية أهمية الدراسات العليا والبحث العلمي في تكوين الثروة البشرية المسؤولة عن النمو العام للمجتمع وأنها إحدى السبل الرئيسة التي

يفرضها منطق العصر وتفرضها النظرة المستقبلية لتحقيق التنمية الشاملة في المجتمع العربي .

وحداثة الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية والوطن العربي أدى إلى وجود مشكلات عديدة تحول دون تحقيق جميع الأهداف الأساسية للدراسات العليا التي تتعلق بإعداد الهيئة التدريسية للتعليم العالي وإثراء المعرفة في شتى المجالات وتشجيع البحوث التطبيقية لخدمة المجتمع وتطويره .

مشكلة البحث

بالرغم من أن جامعة الملك سعود حذرة في طرق أبواب الدراسات العليا إلا أن هذا الحذر يجب أن يستند إلى أسس علمية مدروسة من خلال البحوث والدراسات حتى يتم التوسع في الدراسات العليا على أسس سليمة ومن هنا تبرز مشكلة البحث في أن الدراسات العليا بجامعة الملك سعود بحاجة إلى تقويم لمعرفة الصعوبات التي تواجهها والتي تحول دون تطور وتوسع الدراسات العليا فيها وذلك من خلال تحليل لبعض السجلات الطلابية كأحد الأساليب لتقويم الدراسات العليا في الجامعة .

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث في أن الدراسات والبحوث الجادة في مجال الدراسات العليا بجامعة الملك سعود قليلة بالمقارنة بالدراسات والبحوث في مجال التعليم العالي دون مرحلة الماجستير. وتتضح أهميتها في أن موضوع هذه الدراسة يعتبر استجابة من الباحث لإحدى التوصيات التي نتجت من ندوة رسالة الماجستير بالجامعة والتي كانت منعقدة بتاريخ ١٤٠٨/٧/١٣هـ في جامعة الملك سعود وتنص هذه التوصية على عقد ندوة دورية بشكل سنوي يحدد موضوعها في نهاية كل دورة، وقد تم اقتراح الموضوعات التالية : [٧، ص١٠٦].

١ ـ تقويم برامج الدراسات العليا
٢ ـ مشكلات طالبات الدراسات العليا
٣ ـ البرامج المشتركة في الدراسات العليا

أهــداف البحــث

يهدف البحث إلى تقـويم الدراسات العليا بجامعة الملك سعود باستخدام تحليل بعض السجلات الطلابية لمعرفة الصعوبات التي تواجهها حتى تتمكن الجهات المسؤولة عنها في تذليل تلك الصعوبات لتطويرها والتوسع فيها وتخطي بعض الصعوبات التي ربما تواجهها في المستقبل.

كما يهدف البحث أيضًا إلى الإجابــة عـن الأسئلة التالية:

١ ـ ما واقع الدراسات العليا في جامعة الملك سعود وبعض الدول العربية؟

٢ ـ ما حجم التسرب لطلبة الدراسات العليا في الجامعة؟

٣ ـ ما مدى مساهمة الدراسات العليا وأقسامها في القطاعات التعليمية؟

٤ ـ هل يوجد طلبة متأخرون عن التخرج في الجامعة بالمقارنة بالمدد التي يقضيها طلبة الدراسات العليا في بعض الجامعات العربية والأجنبية؟

٥ ـ هل يوجد فرق بين الكليات النظرية والعلمية من ناحية التفرغ الكلي والجزئي؟

٦ ـ ما الجهـات التي يجب أن تقوِّم الدراسات العليا بجامعة الملك سعود؟

طريقــة البــحث

إن التقويم الشامل للدراسات العليا يحتاج إلى التطرق إلى عوامل عديدة تبدأ من مدخلات الدراسات العليا وتنتهي بمخرجاتها ويحتاج هذا التقويم إلى عدد من البحوث لتحقيق ذلك. واختار الباحث جانبًا واحدًا وهو تقويم الدراسات العليا من خلال تحليل بعض السجلات الطلابية لإلقاء بعض الضوء على الدراسات العليا بجامعة الملك سعود.

أدوات البحــــث

تحتوي أدوات البحث على بعض سجلات الطلبة وهي:

١ ـ قوائم بأسماء الطلبة وجهة عملهم ونوع تفرغهم. وقد حصل الباحث على هذه القوائم من قسم القبول للدراسات العليا بعمادة القبول والتسجيل بالجامعة. وقد أعدت هذه القوائم بتاريخ ١١/٤/١٤٠٩هـ.

٢ ـ بيانات عن طلبة الدراسات العليا استخرجت من الحاسب الآلي بتاريخ ١١/٦/١٤٠٩هـ عن طريق كلية الدراسات العليا بطلب من الباحث تشمل السجلات التالية:

- المنتظمون في الدراسات العليا
- الملغيون والمنسحبون والملغى قبولهم
- الخريجون

وقد اعتمدت الدراسة على محاور رئيسة لتقويم الدراسات العليا وهي:

١ ـ تسرب الطلبة من الدراسات العليا.
٢ ـ مدى مساهمة الدراسات العليا في تأهيل ورفع مستوى القطاعات التعليمية.
٣ ـ التأخر في التخرج ومقارنة ذلك بالمقاييس العربية والأجنبية.
٤ ـ العوائق التي تحول دون التوسع في الدراسات العليا.

عينة البحث

اشتملت عينة البحث على جميع مجتمع الدراسة وهم طلبة وطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود وعددهم ٧٦٨ طالبًا وطالبة منتظمين في الدراسة و ٣٨٨ من الخريجين و ٧٦٤ من الطلبة المتسربين من الدراسات العليا حسب قوائم السجلات الطلابية والبيانات التي حصل عليها الباحث من الجهات الرسمية في الجامعة.

الدراسات السابقة

أشار عبدالموجود [٨، ص٩٠] أنه يوجد انفصال بين الدراسات العليا وبين مشكلات التنمية في المجتمع وبعدها عما يدور في العالم الخارجي. وهذا يقلل من دور الجامعة في خدمة المجتمع وحل مشكلات التنمية فيه. إن البحوث التطبيقية يجب أن تأخذ الأولوية على البحوث الأساسية، لأننا بلاد نامية ومشكلاتنا كبيرة. وليس من المعقول أن نصرف أذهان طلابنا في بحوث الماجستير والدكتوراه عن مشكلات المجتمع إلى بحوث نظرية وموضوعات قطع العلم فيها أشواطًا وسبقتنا دول كثيرة إلى البحث فيها.

ومن أسباب انفصال بعض الدراسات العليا عن مشكلات المجتمع عدم وضوح أهداف الدراسات العليا من ناحية أو لعدم تحقيقها للأهداف التي وضعت لها. فقد أشارت صالحة سنقر [٩، ص١٠] إلى أن أهداف الدراسات العليا لاتزال غير محددة تحديدًا كافيًا ويمكن ملاحظة ذلك من خلال الآتي:

١ ـ إن هذه الأهداف لم تنص على إعداد المدرس الجامعي وتدريبه على عملية التدريس كهدف جوهري من أهدافها يوازي في قيمته التدريب على البحوث أو التخصص الأكاديمي.

٢ ـ إن هذه الأهداف جاءت ثابتة لم تترك مجالاً للمرونة والتغيير بتغير الظروف في المجتمع.

٣ ـ إنه لم يتبين من خلال محتوى الأهداف الفئات المشاركة في وضعها من ممثلين لقطاعات الإنتاج الزراعي والصناعي والخدمات، إلى جانب المخططين والمفكرين التربويين.

وأشار صيداوي [١٠، ص٢٥] أن أهم ما يعيب برامج الدراسات العليا في معظم الجامعات العربية هو جمود هذه البرامج، وعدم إعادة النظر فيها بصفة مستمرة في ضوء تطوير المعرفة وأساليب البحث والتدريس. ويصل بنا الأمر إلى أن نجد لوائح الدراسات العليا، ونظم القبول، وإجراءات التخرج، جامدة ومتخلفة كثيرًا عما هو سليم ومعمول به في البلدان المتقدمة. ناهيك بأن تحاول أن تشق لنفسها طرقًا أصيلة خاصة بنا.

وقد أوضحت صالحة سنقر [٦، ص٢٠٣] أن أبرز المشكلات التي تواجهها الدراسات العليا في الوطن العربي تتلخص فيما يلي:

١ ـ التزايد الكمي في عدد طلاب الدراسات العليا وتعدد التخصصات وطول مدة الدراسة للماجستير والدكتوراه.

٢ ـ النمو غير المتوازن لنظام الدراسات العليا وزيادة أعداد طلاب العلوم النظرية بالقياس مع طلاب العلوم الأساسية والتطبيقية.

٣ ـ قصور الفعالية الخارجية للدراسات العليا وعدم تلاؤم مخرجاتها مع الحاجات التنموية الاقتصادية والعلمية والثقافية.

وقد أشار عبدالموجود [٨، ص٨٩] إلى مجموعة من العيوب والمشكلات التي تحد من فعالية برامج الدراسات العليا في الجامعات العربية والتي لا تختص بها جامعة دون أخرى كما أنها ليست بالضرورة من سمات جامعة ما:

١ ـ معظم الجامعات العربية تقتصر في برامج الدكتوراه على إعداد رسالة أو أطروحة ولا تقدم مقررات دراسية معينة تساعد على تكوين خلفية علمية عريضة لدى الطلاب. إن هذا التخصص الضيق من شأنه أن يحرم طالب الدراسات العليا من إدراك العلاقة بين فروع المعرفة، كما يحرمه من متعة التفكير الابتكاري.

٢ ـ إن سرعة تطور المعرفة وتضخم حجمها ألغى دور الأستاذ كناقل للمعرفة وحامل لمفاتيح كنوزها فهذا الدور الأوتوقراطي يجب ألا يسمح به في برامج الدراسات العليا ويجب أن نتذكر أن العالم العربي لن يستعيد مكانته المرموقة إلا إذا ساد جامعاته جو من الحرية الأكاديمية والحوار الفكري. ونحن لا ندعو إلى حوار الطالب والأستاذ فحسب، بل ندعو أيضًا إلى حوار بين الأقسام والجامعات في البلد الواحد وعلى مستوى الوطن العربي الكبير.

٣ ـ انفصال الدراسات العليا عن مشكلات التنمية في المجتمع وبعدها عما يدور في العالم الخارجي وهذا يقلل من دور الجامعة في خدمة المجتمع وحل مشكلات التنمية فيه. إن البحوث التطبيقية يجب أن تأخذ أولوية على البحوث الأساسية لأننا بلاد نامية ومشكلاتنا كبيرة وليس من المعقول أن نصرف أذهان طلابنا في بحوث الماجستير والدكتوراه عن مشكلات المجتمع إلى بحوث نظرية وموضوعات قطع العلم فيها أشواطًا وسبقتنا دول كثيرة إلى البحث فيها.

٤ ـ عدم وضوح أهداف الدراسات العليا في معظم الجامعات العربية فهناك خلط بين الوظيفة البحثية والتكوين المهني والتدريب وكل ذلك قد يكون أهدافًا للدراسات العليا ولكن لا تكون كلها بالدرجة نفسها أهدافًا لكل طالب. كما أن نظام مركزية الإدارة في التعليم الجامعي في معظم الدول العربية جعل الجامعات تفقد شخصيتها الاعتبارية وجعل البرامج متشابهة. يجب أن تختلف أهداف برامج الدراسات العليا باختلاف البيئة التي توجد فيها لأن لكل بيئة حاجاتها ومتطلباتها.

٥ ـ ضعف البنية الأساسية اللازمة لنجاح برامج الدراسات العليا وهذا يشمل نظام الالتحاق والقبول والتسجيل والإشراف والمتابعة كما يشمل القيادة الأكاديمية التي تشرف على جهاز الدراسات العليا. وكثيرًا ما تعطى الأولوية في الاهتمام لمرحلة الليسانس والبكالوريوس ويتضح ذلك في ضآلة الميزانيات المخصصة لبرامج الدراسات العليا واقتصار هذه الميزانيات على مصدر واحد وهو ما تخصصه الدولة بينما نجد أن الصناعة والهيئات الحكومية والشركات تمثل مصدرًا رئيسًا لتمويل البحوث والدراسات العليا في الدول المتقدمة مما يثري تلك البرامج ويربطها بحركة المجتمع.

وذكر الضبيب [٥، ص١٤] أن من أهم المعوقات في مسيرة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود عدم وجود الأعداد الكافية من الطلاب في بعض البرامج المتاحة وخاصة في الكليات العلمية والتطبيقية. أو تقاعس بعض الأقسام عن فتح هذه البرامج بحجة ندرة الطلاب وكون أكثرهم طلابا غير متفرغين، ولعل من الممكن الآن أن نقول إن هذه الأزمة أيضًا في طريقها إلى الحل على الأقل في مرحلة الماجستير لسببين:

الأول : هو ترشيد فرص الابتعاث في جميع التخصصات في الوقت الحاضر مما سيجعل الجامعات جميعاً في وضع متساو من حيث فرص التعيين والابتعاث وهذا يشجع على قيام برامج محلية للدراسات العليا في الجامعة، وربما كان سببًا في تطوير هذه الدراسات التي كانت تقوم في السابق على الطلاب الذين لا تتاح لهم فرص الدراسة في الخارج أو على الطلاب غير المتفرغين.

الثاني : هو البحث الجاد على مستوى التعليم العالي في المملكة عن إيجاد صيغة يمكن أن تكون بمثابة لائحة للابتعاث الداخلي، وهي في مراحلها النهائية. وهذا سيشجع كثيرًا من القطاعات الحكومية على ابتعاث منسوبيها ابتعاثًا داخليًا إلى الجامعة.

وأشار مكتب التربية العربي لدول الخليج [١١، ص٦٩] بأن الدراسات العليا تطورت كما ونوعًا في دول الخليج العربية حيث شملت معظم التخصصات حتى بلغ عدد الأقسام التي فتحت فيها دراسات عليا ١٩٠ قسمًا. وعلى الرغم من أن عدد أقسام

الدراسات العليا في الكليات الإنسانية (كليات التربية) بلغ ٧٨ قسمًا إلا أن عدد الأقسام العلمية التي تقدم دراسات عليا هي ١٣٨ قسمًا في كليات العلوم والهندسة و ٩ أقسام في كل من الصيدلة والطب البيطري و ٣ أقسام في كل من كليات الحقوق والفنون. وعلى ذلك يكون الاتجاه إلى استحداث الدراسات العليا في ميدان التخصصات العلمية كان أفضل مما هو عليه في ميدان التخصصات الإنسانية.

وأشارت عابدية خياط [١٣، ص٢٠٨] أن من بين معوقات التوسع في أقسام الدراسات العليا بالنسبة للطالبات في جامعات المملكة العربية السعودية وكليات البنات عدم توافر الكوادر النسائية، وأن الدراسات في هذه الأقسام تتم عن طريق دوائر التلفزيون المغلقة. وهذا مقبول إلى حد ما لأن المناقشة بين الأستاذ والطالبة تكون بواسطة التليفون عن طريق شبكة التليفزيون المغلقة. ولكي تكون المناقشة أكثر فعالية بلاشك إذا كانت وجها لوجه مع أستاذة من بنات جنسها ولكن مع ذلك لابد من العمل على تهيئة الفرص للدراسات العليا للطالبات بنسبة أكبر لعدم تمكن الطالبات من الابتعاث بدون محارم. وأن تكون هذه الفرص في الأقسام والتخصصات المناسبة لطبيعة المرأة السعودية المسلمة وتتفق مع احتياجات خطط التنمية وليس كما هو حاصل بالنسبة لمستوى الدراسة الجامعية والتي زاد العدد في بعض التخصصات عما هو مطلوب بالشكل الذي جعل فرصة العمل بالنسبة لهؤلاء الخريجات أمرًا مستحيلاً بالرغم من ندرة السعوديات في مجالات العمل التي أتيحت لهن في المملكة.

وبالنسبة لهيئة التدريس النسائية فقد أشارت عابدية خياط [١٢، ص٢٠٧] إلى أن جامعة الملك عبدالعزيز بها أكبر نسبة من هيئة التدريس النسائية السعودية (٣٧,٤٪)، تليها كليات البنات (٣٠,٦٪)، فجامعة الملك سعود (٢٢,٤٪)، وأخيرًا جامعة الملك فيصل (١٦,٩٪).

وأشار الصيادي والقضاه [١٣، ص٩١] أن من التحديات التي تواجه التعليم العالي هو أن نسبة كبيرة من أعضاء الهيئات التدريسية ينقصها التدريب على التقنيات والخبرة في استخدامها مما جعل أساليب التعليم تحافظ على تقليديتها وعدم تجددها.

وأشـار صلاح [١٤، ص٧] بأنـه يوجد انعدام في التنسيق والاتصال بين أساتذة الجـامعات في التخصص الواحد فينزوي عضو هيئة التدريس العربي في ركن من أركان جامعته حيث يعمل، يجتر أفكاره دون تلاحمها أو تفاعلها مع أفكار أخرى لزملائه. فإذا سنحت له الفرصة للخروج والاتصال، مع قلتها مع أقرانه في التخصص نفسه يجد البيئة المناسبة لتطوير أفكاره وتحسينها وتطعيمها بأفكار عديدة مما يسهم في تكثيف إنتاجيته نوعًا وكمًا.

كما أن الدراسات العليا لا يمكن أن تؤدي رسالتها بدون وجود البحث العلمي الجيد كما أن البحث العلمي لا يمكن أن يحقق أهدافه بدون دراسات عليا متطورة. وقد أشار عوض [١٥، ص ص١١١، ١١٣] بأنه لكي يكون مردود البحث العلمي عاليًا ويحقق الغرض المنشود من وجوده خاصة في تسريع عملية التنمية للدول العربية فإن هناك بعض الأمـور والمستلزمات الواجب مراعاتها وتحقيقها ومن بينها تطوير الدراسات العليا وطلابها يمثلون مستقبل البحث العلمي.

وأشار بوبطانه [١٦، ص٢٩٦] أن نشاطات البحث العلمي التي تقوم بها الجامعات ومؤسسات التعليم العالي لاتزال تحصل على أولوية متدنية في الجامعات العربية، بالرغم من أن قوانـين تنظيم أغلب هذه المؤسسات تنص على أن البحث العلمي يعد من الوظائف الأساسية لها. ففي جامعات الدول المتقدمة تمثل نشاطات البحث العلمي التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس حوالي ٣٣٪ من أعبائهم الوظيفية، بينما لا تمثل هذه النشاطات أكثر من ٥٪ من أعباء أعضاء هيئة التدريس الجامعي في الأقطار العربية.

أما بالنسبة لأساليب التقويم في الدراسات العليا فهي تعكس الأساليب نفسها المتبعة في الدراسات الجامعية والتي يغلب عليها الجمود وعدم التطور والمرونة، فالامتحانات تعتمد غالبًا على الحفظ وسرد المعلومات المقررة دون تحليل وتفكير.

وأشـــار صيداوي [١٠، ص٢٤٠] بجمـود أسـاليب التقـويم والامتحـانـات في الـدراسات العليا في الدول العربية، وقلة مرونتها، وتركيزها على الحفظ الببغائي، وقلة

التعمق والتبصير في معالجة الموضوعات على مستويات عالية من التحليل والتركيب والتفكير النقدي المبدع، وعدم استخدام التقويم ومعاودة التقويم لرفع المستويات إلى أقصى حد ممكن.

وبمقارنة المدد التي يقضيها طلبة الماجستير في بعض الدول العربية وبعض الدول الأجنبية وضحت صالحة سنقر [٩، ص١٢٤] بأن معدل المدة التي يقضيها طالب الدراسات العليا لإعداد رسالة ماجستير العلوم ثلاثة فصول أي سنة ونصف في جامعة بغداد. وطلاب الماجستير يمكثون في المتوسط ثلاث سنوات في جامعة الخرطوم. وفي جامعة طنطا بجمهورية مصر العربية، فإن أقل مدة لرسالة الماجستير في التربية احتاجت سنة وشهرًا وأن أكبر مدة هي سنتان و ٦ أشهر وأن متوسط المدة التي يستغرقها الطالب في إعداد أطروحة الماجستير بلغت سنة و ٩ أشهر و ٢٠ يومًا وبمقارنة تلك المدد مع ما يحتاجه طالب الماجستير في بريطانيا وأمريكا للحصول على درجة الماجستير وهي سنة أو ١٥ شهرًا.

وفي جامعة الملك سعود فإن المدة للحصول على درجة الماجستير تختلف من كلية لأخرى، فقد أشار المقوشي [١٧، ص٥٥] أن مدة الحصول على درجة الماجستير تصل في المتوسط إلى خمس سنوات في كلية الآداب وأربع سنوات وثلاثة أشهر في كلية التربية وأربع سنوات في كلية الهندسة والعلوم الإدارية. أما المدة التي يقضيها الطالب في كتابة الرسالة فتصل إلى سنتين ونصف في كلية الآداب وسنتين في كلية العلوم وسنة ونصف في كليات التربية والزراعة والهندسة والصيدلة؛ أما في كلية العلوم فعشرة أشهر فقط في برنامج المستشفيات.

أما نسبة طلاب الدراسات العليا إلى طلاب المرحلة الجامعية فإنه يوجد تباين بين جامعة عربية وأخرى [١١، ص٣٤] فقد بلغت النسبة في جامعة محمد الخامس في القطر المغربي ١٩٪ وفي جامعات: الإمام محمد بن سعود الإسلامية والخرطوم وأم درمان ٢٠٪.

أما نسبة طلبة الدراسات العليا في جامعة الملك سعود إلى طلبة المرحلة الجامعية فلم يتجاوز ٣,٤٣٪ في عام ١٩٨١م، حيث كان عدد طلبة الدراسات العليا ٥٤١ طالبًا وطالبة وطلبة المرحلة الجامعية ١٦٤٨٦ طالبًا وطالبة [١٨، ص ص١٤، ٦٢].

وبالرغم من ارتفاع عدد طلبة الدراسات العليا في العام الجامعي ١٤٠٦/١٤٠٧هـ إلى ٦١٥ طالبًا وطالبة إلا أن نسبة طلبة الدراسات العليا إلى طلبة المرحلة الجامعية انخفض إلى ٢,٠١٪ في العام الجامعي نفسه وذلك بسبب ارتفاع عدد المقيدين في المرحلة الجامعية والذي وصل إلى ٣٠٥٦٨ طالبًا وطالبة في الفترة نفسها [١٩، ص ص٢٦، ٣٤].

وأشار صيداوي [٩، ص٢٦٨] بأن نسبة الدراسات العليا إلى البكالوريوس ٥٪، وهذه النسبة قليلة بأي مقياس وخصوصًا في ضوء تضخم أعداد طلاب البكالوريوس وحاجة البلدان العربية إلى مزيد من المؤهلين على مستوى الدراسات العليا. وأن نسبة طلاب الدكتوراه لا يزيد على ٢٨٪ من مجموع طلبة الدراسات العليا. وأن طلاب الدراسات العليا في الآداب والعلوم الإنسانية لا يزالون يشكلون ثلث المجموع، بينما يشكل طلاب العلوم والعلوم التطبيقية ٢٣٪ من المجموع، وتتصدر مصر البلدان العربية في مجال الدراسات العليا بنسبة ٤٧٪ من المجموع مع زيادة سنوية تبلغ ١٠٪، وهو المعدل العام للبلدان العربية.

أما بالنسبة للتخصصات التي تقدمها الدراسات العليا فمازالت امتدادًا لبعض التخصصات في المرحلة الجامعية في كثير من الدول العربية من ناحية ومحدودة من ناحية أخرى. فقد أشار القاسم [٢٠، ص ص٨١، ١٠٤] أن التخصصات التي تقدمها الجامعات العربية في مجال الدراسات العليا مازالت محدودة بالموضوعات التقليدية، ولم تدخل بعض البلدان العربية بعد ميدان تأهيل القوى البشرية في ميادين مثل المعلوميات والإلكترونيات الدقيقة والتقنيات الحياتية والبيئة.

وتشكل الأطروحة الهرم في الدراسات العليا التي تعتمد قاعدته على المقررات الدراسية والمناقشات والمتطلبات الأخرى والتي من خلالها يستطيع الدارس تكوين فكرة واضحة عن خطة البحث الذي يكون أطروحته، وإذا كانت قاعدة الهرم يشوبها بعض الخلل من جمود في الأساليب وعدم مسايرة التطور العلمي، فإن القمة ستتأثر بقاعدته بالنواحي السلبية والإيجابية. وأشار صلاح [١٤، ص٧] بأنه يوجد ضعف أو انعدام

التنسيق في موضـوع اختيار الأطـروحات، وأنه قلما تتعاون الجامعات العربية بخصوص الإشراف على الأطروحات في الدراسات العليا.

وأضاف الشيخ [٢١، ص ص١١-١٣] بأن جميع الذين ينقدون الدراسات العليا ينـادون بضرورة إصـلاحها وتجـديدهـا من حيث تحليلاتهم، مؤكـدين ضرورة تكيف الدراسات العليا مع الحاجات المستجدة وإلى ضرورة إعادة النظر في أدوارها وقيامها بمهمات جديدة، وإلى تطوير بناها والبحث عن صيغ تنظيمية لها تمكنها من أداء أدوارها الحقيقية التي يتطلبها التغير الاجتماعي الحاصل.

تحليـل البيـانـات

استخـدم البـاحث الجـداول والـرسوم البيانية لسهولة مقارنة البيانات التي تحتويها السجلات الطلابية لإعطاء صورة واضحة عن الوضع الراهن للدراسات العليا بجامعة الملك سعود لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته.

يتضح من جدول رقم ١ أن مساهمة الدراسات العليا في القطاعات التعليمية ــ مثل التحاق المعيدين من الجامعات والمدرسين والمنتمين للقطاع التعليمي ــ مازالت منخفضة وأن أعلى نسبة في المساهمة في القطاعات التعليمية هي ٥٣٪ في برامج الدراسات العليا التابعة لكلية التربية، ومعنى ذلك أن ٤٧٪ من المنتظمين في الدراسات العليا في كلية التربية لا ينتمون إلى القطاعات التعليمية، وأن قسم التربية يحتل المرتبة الأولى (١٩٪) ويليه قسم المناهج (١٧٪) وعلم النفس فالثقافة الإسلامية (٦٪).

وتحتل كلية الآداب المرتبة الثانية بالنسبة لمساهمتها في القطاعات التعليمية حيث يوجد ٦٩ من الطلبة (٣٩٪). ويمثل قسم الجغرافيا المرتبة الأولى (١١٪) يليه قسم اللغة العربية (٩٪)، فالتاريخ (٦٪)، فالدراسات الاجتماعية (٦٪)، فاللغة الإنجليزية (٤٪) ثم قسم الآثار والمتاحف (٣٪).

الجدول رقم ١ . الطلبة المستفيدون من برامج الدراسات العليا من قطاعات تعليمية بكليات جامعة الملك سعود.

الكلية	المستفيدون من برامج الدراسات العليا بالجامعة من قطاعات تعليمية	مجموع طلاب الدراسات العليا	نسبة طلاب من قطاعات تعليمية إلى طلاب الكلية	توزيع الطلاب المستفيدين من برامج الدراسات العليا بالجامعة بحسب الأقسام العلمية
١ـ الآداب	٦٩	١٧٥	٣٩٪	الجغرافيا ١١٪، اللغة العربية ٩٪، التاريخ ٦٪، الدراسات الاجتماعية ٦٪، اللغة الإنجليزية ٤٪، الآثار والمتاحف ٣٪
٢ـ التربية	١٠٩	٢٠٤	٥٣٪	قسم التربية ١٩٪، المناهج وطرق التدريس ١٧٪، علم النفس ١١٪، الدراسات الإسلامية ٦٪
٣ ـ العلوم	٣٦	١٠٣	٣٥٪	الفيزياء ٨٪، الكيمياء ٨٪، الرياضيات ٥٪، النبات والإحصاء والكيمياء الحيوية كل منها ٤٪، علم الحيوان ٣٪
٤ـ الزراعة	١٤	٦١	٢٣٪	أقسام الإنتاج الحيواني، وقاية النبات والمجتمع الريفي ٥٪، علوم التربية ٣٪
٥ـ العلوم الإدارية	٨	١٠٧	٨٪	الإدارة العامة ٤٪، المحاسبة ٤٪
٦ـ الصيدلة	٢	٢٥	٨٪	القسمان الكيمياء الصيدلية وعلم الأدوية كل منهما ٤٪
٧ـ الهندسة	١٤	١٥٢	٩٪	الهندسة الميكانيكية ٤٪، الهندسة المدنية ٣٪، هندسة النفط ١٪، والهندسة الكهربائية ٥, ٠٪ والميكانيكية ٥, ٪
٨ ـ العلوم الطبية التطبيقية	٤	٦	٦٧٪	قسم التمريض وهو القسم الوحيد الذي يقدم دراسات عليا

أما كلية العلوم فتحتل المرتبة الثالثة من حيث العدد (٣٦ من الطلبة) بنسبة (٣٥٪)، ومساهمة قسمي الفيزياء (٨٪) والكيمياء (٨٪) متساوية تعتبر أعلى من بقية الأقسام الأخرى. ويوجد في كل من كليتي الزراعة والهندسة ١٤ طالبًا ينتمون إلى قطاعات تعليمية، يلي ذلك كليتا الطب والعلوم الطبية التطبيقية حيث يوجد ٥ , ٤ من الطلبة على التوالي. وبالرغم من أن مساهمة العلوم الطبية التطبيقية في القطاعات التعليمية بنسبة ٦٧٪ إلا أن المجموع الكلي للطلبة الملتحقين لايزال قليلاً (٦ طلاب). ويحتل قسم طب المجتمع المراتب الأولى في كلية الطب ويعتبر قسم التمريض القسم الوحيد الذي يقدم دراسات عليا في كلية العلوم الطبية التطبيقية.

جدول رقم ٢ . الطلبة المستجدون، المنتظمون، الخريجون، المنسحبون، والملغى قبولهم والملغى قيدهم ونسب تسربهم.

السنوات	المستجدون	المنتظمون	الخريجون	المنسحبون	الملغى قبولهم	الملغى قيدهم	مجموع الطلبة المتسربين	نسبة التسرب
١٣٩٩/٩٨هـ	٩٧	٠	٦١	٥	٠	٣١	٣٦	٣٧,١٪
١٤٠٠/٩٩هـ	٨٠	٠	٤٧	٤	٠	٢٩	٣٣	٤١,٣٪
١٤٠١/٤٠٠هـ	١٦٠	٤	٩٢	٣	١	٦٠	٦٤	٤٠,٠٪
١٤٠٢/٤٠١هـ	٦٧	٤	٢٩	١	١	٣٢	٣٤	٥٢,٢٪
١٤٠٣/٤٠٢هـ	١١٨	١٢	٤٨	٢	٣١	٢٥	٥٨	٤٩,٢٪
١٤٠٤/٤٠٣هـ	١٢٧	٢٨	٤٣	٢	٢٦	٢٨	٥٦	٤٤,١٪
١٤٠٥/٤٠٤هـ	١٩٣	٥٧	٥٠	٩	٣٣	٤٤	٨٦	٤٤,٦٪
١٤٠٦/٤٠٥هـ	٢٢١	٩٨	١٢	٤	٥٦	٥١	١١١	٥٠,٢٪
١٤٠٧/٤٠٦هـ	٢٩٤	١٦٦	٦	٤	٥٣	٦٥	١٢٢	٤١,٥٪
١٤٠٨/٤٠٧هـ	٣٤١	٢٤٢	٠	٤	٥٤	٤١	٩٩	٢٩,٠٪
١٤٠٩/٤٠٨هـ	٢٢٢	١٥٧	٠	١	٦٤	٠	٦٥	٢٩,٣٪
	١٩٢٠	٧٦٨	٣٨٨	٣٩	٣١٩	٤٠٦	٧٦٤	٣٩,٨٪

يتضح من جدول رقم ٢ أن نسبة التسرب في الدراسات العليا والتي تشمل المنسحبين والملغى قبولهم وقيدهم هي ٣٧,١٪ في العام الجامعي ١٣٩٨/١٣٩٩هـ وأن هذه النسبة تزداد بنسب متفاوتة، وأن انخفاض هذه النسبة إلى ٢٩,٠٪ و ٢٩,٣٪ في العامين الجامعيين ١٤٠٧/١٤٠٨هـ و ١٤٠٨/١٤٠٩هـ لا يعتبر مؤشرًا لانخفاض نسبة التسرب في الدراسات العليا، حيث إن الطلبة المنتظمين في هذين العامين الجامعيين يمثلون ٧١٪ في كل منهما، فمازالت الفرصة متاحة أمام عدد منهم للانسحاب وإلغاء القيد حيث إنه لم يمض عليهم في الاستمرار في الجامعة إلا وقت قصير بالمقارنة بالطلبة الآخرين في السنوات السابقة.

كما يوضح جدول رقم ٢ أن المنسحبين يمثلون أقل عدد من المجموعتين الأخريين فعددهم ٣٩ طالبًا؛ أما الملغى قبولهم فعددهم ٣١٩ طالبا ويمثل الغاء القيد أكبر نسبة من الطلبة المتسربين حيث بلغ عددهم ٤٠٦ طلاب من مجموع الطلبة المستجدين في السنوات التي قبلوا فيها.

وبمقارنة التسرب في الكليات النظرية والعلمية فقد وجد الباحث من خلال تحليل سجلات الطلبة أن نسبة التسرب في الكليات النظرية ٢٢,١٪ (١,٣٪ منسحبين و ٨,٨ ملغى قبولهم، ١٢,٠ ملغى قيدهم). أما الكليات العلمية فإن نسبة التسرب فهي أقل من الكليات النظرية حيث تصل النسبة إلى ١٧,٧٪ (٠,٧٪ منسحبين، ٧,٨٪ ملغى قبولهم، ٩,١ ملغى قيدهم).

ويتضح من جدول رقم ٣ أن نسبة الطلبة المتفرغين جزئيًا في الكليات العلمية ٥٣,١٪ بينما تكون النسبة في الكليات النظرية ٣٧,٨٪. كما أن نسبة الطلبة المتفرغين جزئيًا في الكليات العلمية التطبيقية ٦٧,٤٪ في كلية الهندسة و ٨٢,٨٪ في كلية العمارة والتخطيط. وتعتبر نسبة الطلبة المتفرغين جزئيًا في كلية العلوم ٢٩,٠٪ أقل من بقية الكليات العلمية الأخرى. أما بالنسبة للكليات النظرية، فإن أعلى نسبة للطلبة المتفرغين جزئيًا في كلية التربية (٤٩,٢٪) وأقلها في كلية العلوم الإدارية (٢١,٢٪).

جدول رقم ٣. مقارنة الطلبة المنتظمين والمتفرغين جزئيًا في الكليات العلمية والنظرية.

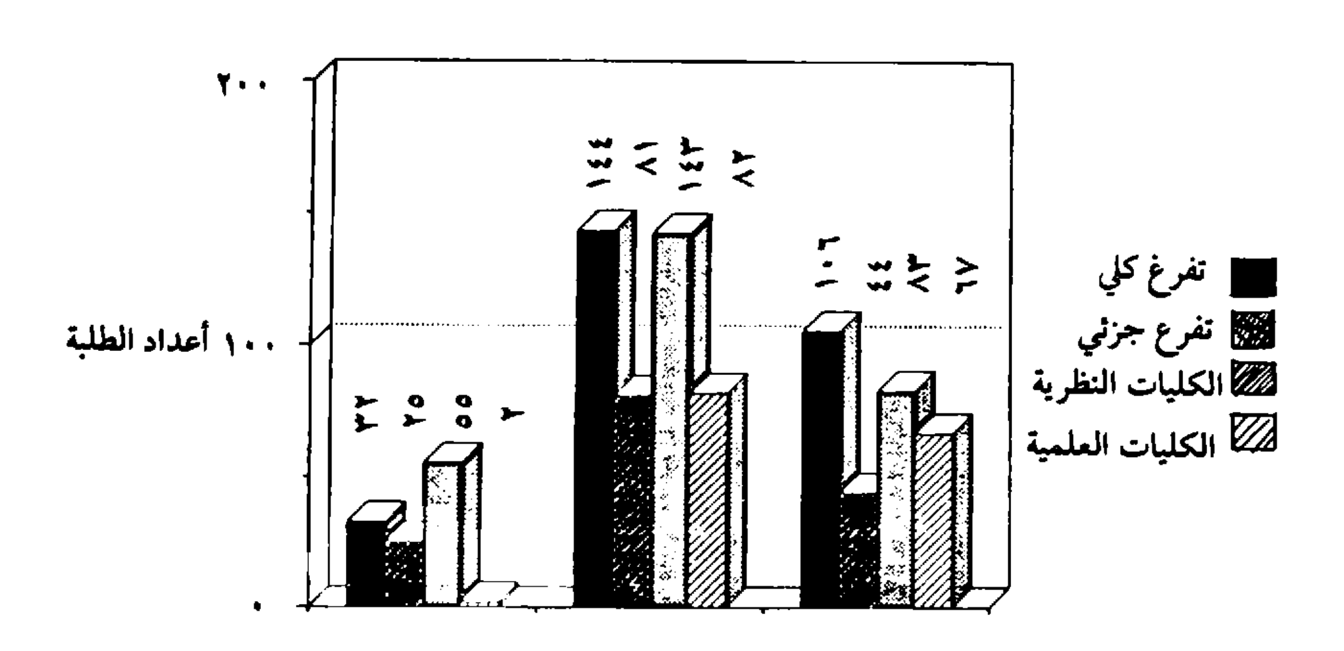
الكليات العلمية	العدد الكلي	التفرغ الجزئي	النسبة المئوية للطلاب المتفرغين جزئيًا	الكليات النظرية	العدد الكلي	التفرغ الجزئي	النسبة المئوية للطلاب المتفرغين جزئيًا
العلوم	٨٦	٢٥	٢٩,٠٪	الآداب	١٤٩	٥٤	٣٦,٢٪
الزراعة	٤٥	٢٤	٥٣,٣٪	التربية	١٨٥	٩١	٤٩,٢٪
الصيدلة	٢٥	١٥	٦٠,٠٪	العلوم الإدارية	١١٣	٢٤	٢١,٢٪
الهندسة	١٣٥	٩١	٦٧,٤٪				
العمارة والتخطيط	٢٨	٢٤	٨٢,٨٪				
الطب	١٢	-	-				
العلوم الطبية التطبيقية	٦	-	-				
المجموع	٣٣٧	١٧٩	٥٣,١٪	المجموع	٤٤٧	١٦٩	٣٧,٨٪

يتضح من جدول رقم ٤ أنه لايزال يوجد طلبة مضى عليهم ما يقارب من ست سنوات ونصف ولم يتخرجوا حتى الآن. كما أن ٤٦,٧٪ من الملتحقين في العام الجامعي ١٤٠٤/١٤٠٥هـ مازالوا منتظمين في الدراسة بعد مضي ما يقارب أكثر من ثلاث سنوات ونصف، وأن ٨٩,١٪ من الطلبة المقبولين في العام الجامعي ١٤٠٥/١٤٠٦هـ مازالوا مستمرين في الدراسة بعد مضي سنتين ونصف من بداية انتظامهم في الجامعة.

يتضح من شكل رقم ١ أنه تخرج من الدراسات العليا ٥٧ طالبا وطالبة بتقدير جيد (المعدل > ٢,٧٥) منهم ٣٢ طالبًا وطالبة تفرغ كلي و ٢٥ طالبًا وطالبة تفرغ جزئي. كما أن غالبية هؤلاء الطلبة تخرجوا من الكليات النظرية (٥٥ طالبًا وطالبة) بنسبة ٩٦٪؛ أما الكليات العلمية فإنه لم يتخرج منها بتقدير جيد سوى اثنين من الطلبة. كما يتضح من

الجدول رقم ٤ . المدة التي مازال يقضيها عدد من طلبة الماجستير في برامج الدراسات العليا حسب السنوات التي تم قبولهم فيها .

السنوات التي تم قبولهم فيهـا	مجموع المنتظمين والخريجين	المنتظمون	نسبة الطلبة المنتظمين حاليًا	السنوات التي أمضاها الطلبة حتى الآن
١٤٠١/١٤٠٢هـ	٣٣	٤	١٢,١٪	٦,٥
١٤٠٢/١٤٠٣هـ	٦٠	١٢	٢٠,٠٪	٥,٥
١٤٠٣/١٤٠٤هـ	٧١	٢٨	٣٩,٤٪	٤,٥
١٤٠٤/١٤٠٥هـ	١٠٧	٥٠	٤٦,٧٪	٣,٥
١٤٠٥/١٤٠٦هـ	١١٠	٩٨	٨٩,١٪	٢,٥
١٤٠٦/١٤٠٧هـ	١٧٢	١٦٦	٩٦,٥٪	١,٥



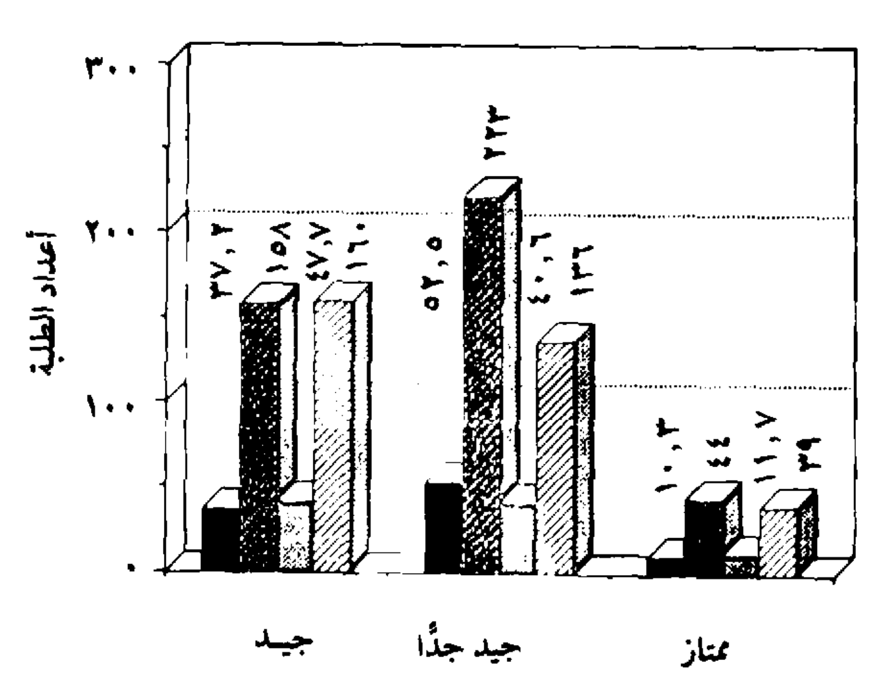
المعدل ٤,٥-٥,٠ المعدل < ٣,٧٥ المعدل < ٢,٧٥

شكل رقم ١ . المعدلات التراكمية لخريجي طلبة الدراسات العليا بحسب نوع تفرغهم وكلياتهم .

الشكل أيضًا أن الكليات النظرية تحتوي على خريجين أكثر من الكليات العلمية ممن حصلوا على تقديرات جيد جدًا (المعدل > ٣,٧٥) وممتاز (المعدل ٥,٤-٠,٥).

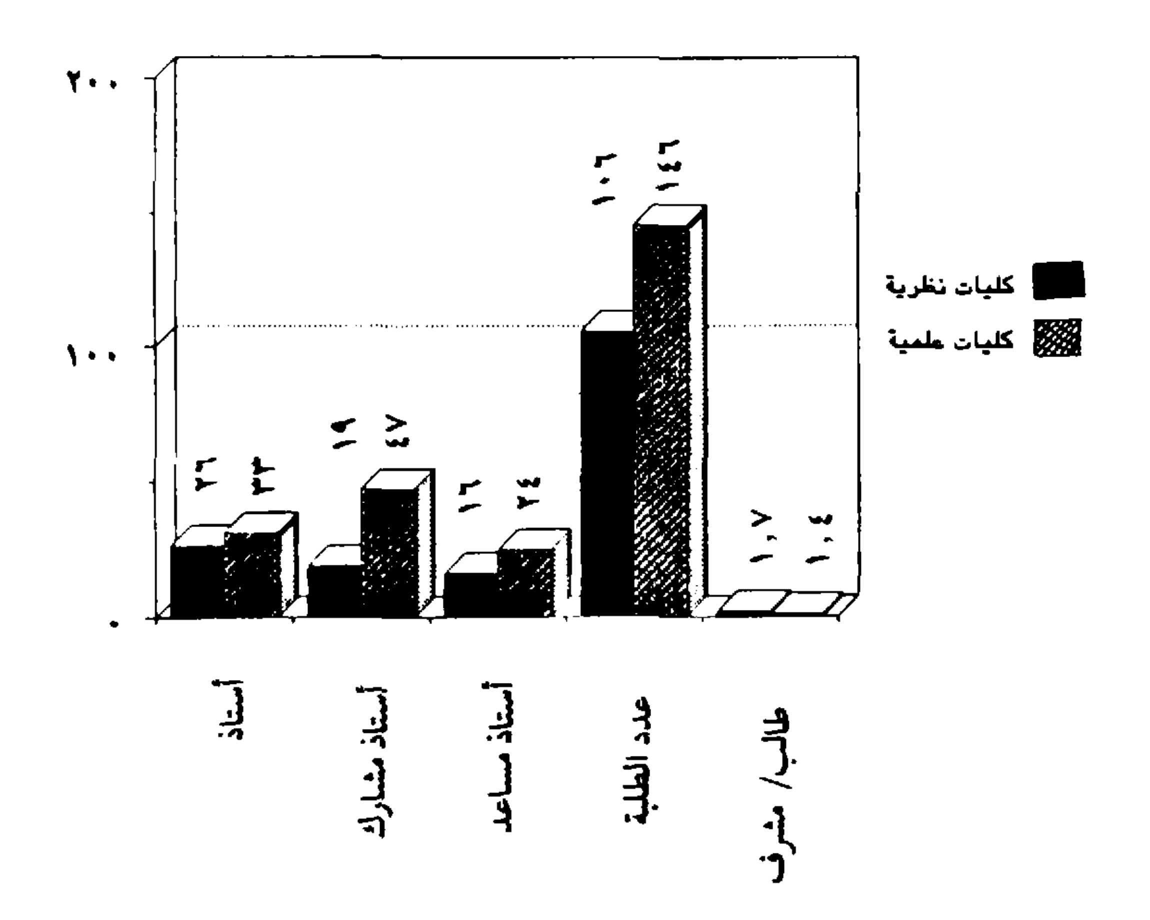
وربما يرجع وجود خريجين بتقديرات جيد إلى عدم تطبيق المعدلات التراكمية في الدراسات العليا إلا في وقت متأخر من بدايتها بعد تطبيق نظام الساعات المعتمدة بشكل عام في الجامعة. حيث إن لوائح الدراسات العليا لا تسمح في الوقت الحاضر باستمرار أو تخرج طلبة الدراسات العليا إذا نقص المعدل التراكمي عن جيد جدًا.

يتضح من شكل رقم ٢ أن نسبة أعداد الطلبة المنتظمين الحاصلين على تقدير جيد (٤٧,٧٪) في مرحلة البكالوريوس تكون أكثر في الكليات العلمية منه في الكليات النظرية (٣٧,٢٪)، كما أن نسبة الطلبة الحاصلين على تقدير جيد جدًا في الكليات النظرية (٥٢,٢٪) بينما تكون نسبة طلبة الكليات العلمية (٤٠,٦٪). أما بالنسبة لتقدير الامتياز فإن نسبة طلبة الكليات العلمية (١١,٧٪) تزيد قليلاً عن نسبة الطلبة في الكليات النظرية (١٠,٣٪).



شكل رقم ٢. توزيع طلبة الدراسات العليا ونسبتهم المئوية في كليات الجامعة بحسب معدلاتهم التراكمية في مرحلة بالكالوريوس.

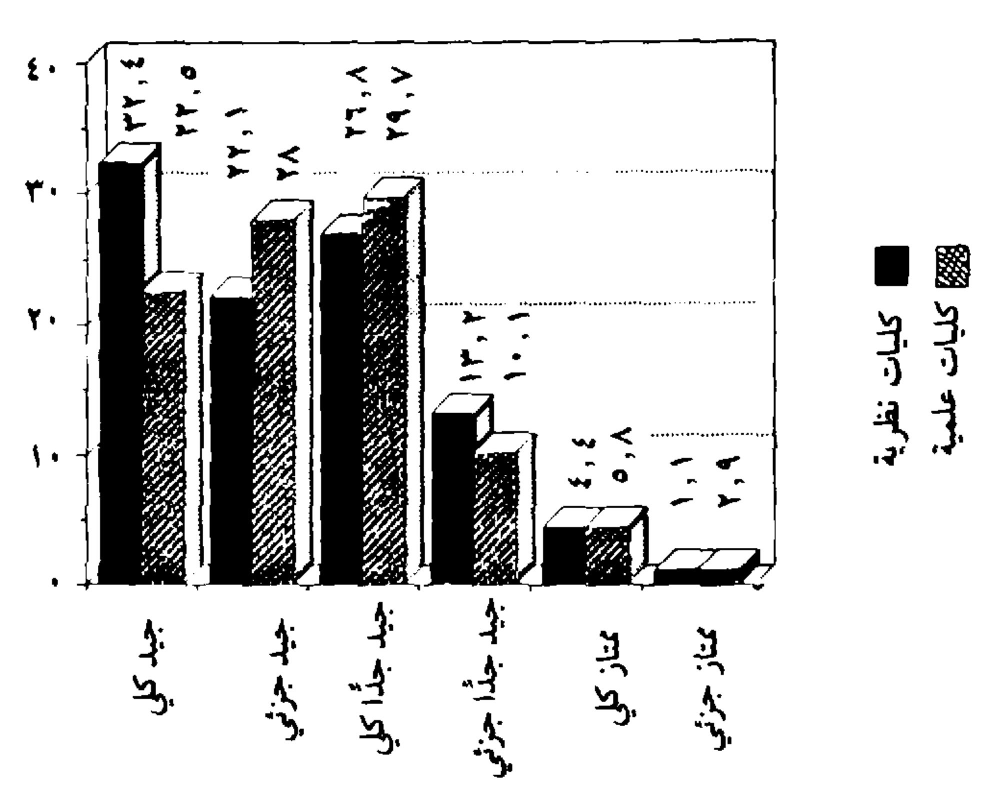
يوضح شكل رقم ٣ أن عدد المشرفين بدرجة أستاذ في الكليات النظرية أكثر من المشرفين بدرجة أستاذ مشارك أو بدرجة أستاذ مساعد في هذه الكليات. أما بالنسبة للكليات العلمية فعددهم يكون أكثر في درجة أستاذ مشارك. كما يوضح الشكل أيضًا أن نصيب المشرف الواحد في الكليات النظرية ١,٧ من الطلبة بينما يكون نصيبه ١,٤ من الطلبة في الكليات العلمية. ويدل ذلك على أن نصيب المشرف الأكاديمي مازال منخفضًا، ولذلك فإنه يمكن التوسع في الدراسات العليا من زاوية عدد الطلبة للمشرف الواحد.



شكل رقم ٣. نصيب عدد طلاب الدراسات العليا في الكليات العلمية والنظرية إلى المشرفين على رسائلهم بحسب رتبهم العلمية.

يوضح شكل رقم ٤ أن ٣٢,٤٪ من طلبة الكليات النظرية بتقدير جيد تم إلغاء قيدهم وهم متفرغون كليًّا للدراسة حيث تزيد هذه النسبة لهذه الفئة من الملغى قيدهم في الكليات العلمية. وتعتبر نسبة الملغى قيدهم بتقدير جيد للمتفرغين جزئيًّا أعلى في الكليات

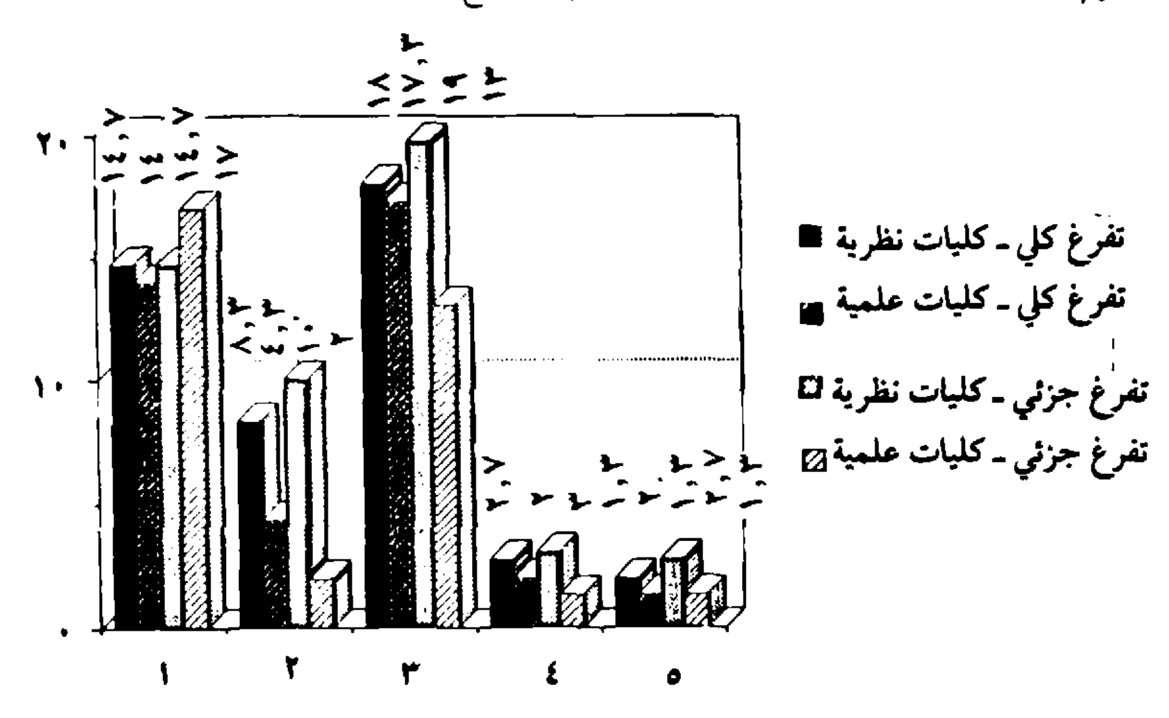
العلمية (٢٨٪) من الكليات النظرية (٢٢,١٪). كما أن نسبة الطلبة الملغى قيدهم بتقدير جيد جدًا (تفرغ كلي) تكون أعلى في الكليات العلمية (٢٩,٧٪) من الكليات النظرية (٢٦,٨٪). أما بالنسبة للمتفرغين جزئيًا فإن نسبتهم تكون أعلى في الكليات النظرية (١٣,٢٪) من الكليات العلمية (١٠,١٪). كما تزيد نسبة الملغى قيدهم من الطلبة الحاصلين على تقدير ممتاز في مرحلة البكالوريوس في الكليات العلمية للطلبة المتفرغين كليًا وجزئيًا للدراسة في برامج الماجستير.



شكل رقم ٤ . النسب المئوية لطلبة الدراسات العليا الملغى قيدهم من الجامعة موزعين حسب تقديراتهم في مرحلة البكالوريوس في كل من الكليات النظرية والعلمية.

يوضح شكل رقم ٥ أنه يوجد خمس مراحل يمر بها طالب الدراسات العليا منذ إنهائه المقررات الدراسية حتى وقت التخرج كما يلي:

١ ـ مدة إنهاء المقررات: تكون هذه المدة متقاربة للطلبة المتفرغين كليًا في الكليات النظرية والعلمية فهي تتراوح ما بين ١٤,٣ و ١٤,٧ من الأشهر. أما الطلبة المتفرغون جزئيًا في الكليات العلمية فإن متوسط مدة إنهاء المقررات تكون ١٧ شهرًا.



شكل رقم ٥ . المراحل التي يمر بها طالب الدراسات العليا لإنهاء درجة الماجستير من نهاية المقررات وحتى الحصول على الدرجة والمدة التي يقضيها في كل مرحلة بالأشهر.

٢ ـ المدة بين إنهاء المقررات وتسجيل الرسالة: يقضي طلبة الكليات النظرية المتفرغون كليًّا (٨,٣) شهور تقريبًا ضعف المدة التي يقضيها طلبة الكليات العلمية (٤,٣) شهور. أما المتفرغون جزئيًّا فإنهم يقضون خمسة أضعاف المدة (١٠ شهور) التي يقضيها طلبة الكليات العلمية (شهرين).

٣ ـ المدة بين تسجيل الرسالة وتقرير المشرف بصلاحيتها: يقضي طلبة الكليات النظرية والعلمية مددًا متقاربة فهي ١٨ شهرًا، ١٧,٣ شهر للطلبة المتفرغين كليًّا على التوالي. أما بالنسبة للطلبة المتفرغين جزئيًّا فيوجد فرق واضح بين المدة التي يقضيها طلبة الكليات النظرية (١٩ شهرًا) والكليات العلمية (١٣ شهرًا).

٤ ـ المدة بين تقرير المشرف بالصلاحية وتاريخ المناقشة: يقضي طلبة الكليات النظرية المتفرغين كليًّا وجزئيًّا وقتًا أطول من طلبة الكليات العلمية والطلبة المتفرغين جزئيًّا

يقضون وقتًا أكثر من الطلبة المتفرغين كليًّا في الكليات النظرية. أما الطلبة المتفرغون جزئيًّا في الكليات العلمية فهم يقضون وقتًا أقل من الطلبة المتفرغين كليًّا.

٥ ـ المدة بين تاريخ المناقشة ومنح الدرجة: يقضي طلبة الكليات العلمية مددًا متساوية (١,٣ شهر) بينما يقضي الطلبة المتفرغون كليًّا (٢ من الشهور) والمتفرغون جزئيًّا (٢,٧ من الشهور) قبل الحصول على الدرجة.

النتــائج

توصل البحث إلى النتائج التالية:

١ ـ إن مساهمة الدراسات العليا في القطاعات التعليمية منخفضة بالرغم من وجود قاعدة عريضة للقطاعات التعليمية التي تشمل الجامعات ومعيديها، ومدارس وزارة المعارف، ومدارس الرئاسة العامة لتعليم البنات والموظفين في هذه القطاعات والقطاعات التعليمية الأخرى. فمساهمة بعض الكليات في القطاعات التعليمية على النحو التالي: كلية التربية (٥٣٪)، وكلية الآداب (٣٩٪)، وكلية العلوم (٣٥٪). أما بقية الملتحقين في الدراسات العليا فهم من قطاعات أخرى.

٢ ـ تسرب من الدراسات العليا ٧٦٤ طالبًا وطالبة خلال العشر سنوات الماضية بنسبة ٣٩,٨٪ من مجموع طلبة الدراسات العليا حتى منتصف العام الجامعي ١٤٠٩/١٤٠٨هـ، كما أن نسبة التسرب في ازدياد بنسب متفاوتة ابتداء من العام الجامعي ١٣٩٩/١٣٩٨هـ. وبالرغم من وجود انخفاض في التسرب في العامين الجامعيين ١٤٠٨/١٤٠٧ و ١٤٠٩/١٤٠٨هـ إلا أن ذلك ليس مؤشرًا في انخفاض نسبة التسرب فمازالت الفرصة متاحة أمام عدد من الطلبة للانسحاب وإلغاء القيد.

٣ ـ إن نسبة التفرغ الجزئي تزداد في الكليات العلمية التطبيقية فهي في كلية الهندسة ٦٧,٤٪ وكلية العمارة والتخطيط ٨٢,٨٪ وفي الكليات العلمية بصفة عامة ٥٣,١٪. أما الكليات النظرية فإن نسبة الطلبة المتفرغين جزئيًّا ٣٧,٨٪.

٤ ـ يوجد تأخر في التخرج لبعض طلبة الدراسات العليا، فقد مضى على بعض الطلبة ست سنوات ونصف، وبعضهم خمس سنوات ونصف، والبعض الآخر أربع سنوات ونصف ومازالوا منتظمين في الدراسات العليا. كما أن ٨٩,١٪ من الطلبة المنتظمين في العام الجامعي ١٤٠٥/١٤٠٦هـ مضى عليهم مدة أكثر من سنتين ونصف.

٥ ـ أنه بالرغم من أن لائحة الدراسات العليا تنص على أن طالب الدراسات العليا يجب أن يحصل على تقدير جيد جدًا كشرط من شروط التخرج إلا أنه بعد تحليل بعض السجلات الطلابية اتضح تخرج ٥٧ طالبًا وطالبة بتقدير جيد (معدل > ٢,٧٥) وغالبيتهم من الكليات النظرية. وربما يرجع ذلك إلى عدم تطبيق المعدلات التراكمية إلا في وقت لاحق من قيام الدراسات العليا والتي بدأت في جامعة الملك سعود بتاريخ ١٣٩٣/١٣٩٤هـ.

٦ ـ إن نسبة الطلبة المقبولين بتقدير جيد لمرحلة البكالوريوس في الكليات النظرية ٣٧,٢٪ ونسبتهم في الكليات العلمية ٤٧,٧٪ من مجموع الطلبة في كل مجموعة وتزيد نسبة الطلبة المئوية في الكليات النظرية بالنسبة للحاصلين على تقدير جيد جدًا وتنخفض هذه النسبة للطلبة الحاصلين على تقدير ممتاز بالمقارنة بطلبة الكليات العلمية.

٧ ـ إن جامعة الملك سعود لديها الإمكانات اللازمة للتوسع في مجال الدراسات العليا من حيث الإشراف على الرسائل لتوفر أعضاء هيئة التدريس المتميزين الذين يستطيعون الإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه. فقد تبين أن نسبة الطلبة للمشرف الواحد في الوقت الحاضر هي ١,٧ في الكليات النظرية و ١,٤ في الكليات العلمية. أما بالنسبة للحد الأعلى لعدد الطلبة فيجب ألا يتعدى خمسة طلبة للمشرف الواحد حسب لائحة الدراسات العليا في الجامعة. ولكن من بين معوقات التوسع في الدراسات العليا بجامعة الملك سعود قلة التخصصات العلمية والتطبيقية أو عدم وجودها وذلك لعدم وجود التنظيمات الإدارية المرنة بين الجامعة والجهات المستفيدة لتمكين الراغبين في الالتحاق بالدراسات العليا.

٨ ـ إن أعلى نسبة للطلبة الملغى قيدهم من الدراسات العليا في الكليات النظرية (٣٢,٤٪) بتقـدير جيد (تفرغ كلي) في مرحلة البكالوريوس. كما أن أعلى نسبة للطلبة الملغى قيدهم في الكليات العلمية بتقـدير جيد جدًا (تفـرغ كلي). ونسبة الطلبة الملغى قيدهم بتقدير جيد تفرغ (جزئي) تكون أعلى في الكليات العلمية من الكليات النظرية. أما بالنسبة للملغى قيدهم بتقدير جيد جدًا (تفرغ جزئي) فإن نسبة طلبة الكليات النظرية تكون أعلى من نسبة طلبة الكليات العلمية. وتزداد نسب الطلبة المئوية بالنسبة للملغيين بتقدير ممتاز في الكليات العلمية.

٩ ـ يمـر طالب الـدراسـات العليا بخمس مراحل منذ إنهائه المقررات الدراسية المطلوبة في كل كلية وتعتبر المدد التي يقضيها في هذه المراحل طويلة بالمقارنة بالفترة التي يقضيها طلبة الدراسات العليا في بعض الدول العربية والأجنبية مما يستدعي وضع لجان متخصصة في الأقسام المعنية لمتابعة المشكلات التي تواجه طالب الدراسات العليا وتخفيف بعض الإجراءات الإدارية التي تأخذ وقتًا طويلاً في بعض الكليات.

١٠ ـ يعتبر تقويم الدراسات العليا عملية مستمرة تتطلب جهات متعددة للمشاركة فيه حتى تستطيع الدراسات العليا التخلص من المشكلات التي تواجهها وتوفير الإمكانات اللازمة لمتطلباتها. وقد اقترح الباحث نموذجًا لتقويم الدراسات العليا في الجامعة.

نمـوذج مقترح للجهـات التي تشترك في تقويم الدراسات العليا في الجامعة

إن التقويم الشامل لبرامج الدراسات العليا عملية معقدة لأنها تحتوي على عناصر عديدة يرتبط بعضها بالبعض الآخر فالبرنامج الواحد يحتوي على مدخلات كثيرة منها:

١ ـ طلاب (طالبات)

٢ ـ أعضاء هيئة التدريس

٣ ـ أجهزة، مختبرات، مكتبات، مراجع

٤ ـ أهداف البرنامج
٥ ـ لوائح الدراسات العليا الخاصة بالبرنامج
٦ ـ السياسات العامة لبرامج الدراسات العليا
٧ ـ إدارة البرنامج
٨ ـ المدة الزمنية للبرنامج (تاريخ الإنشاء والمتغيرات التي طرأت عليه)
٩ ـ التطورات التي حدثت في المجتمع
١٠ ـ تمويل البرنامج
١١ ـ المقررات الدراسية
١٢ ـ المتطلبات السابقة للبرنامج
١٣ ـ طرق التدريس في البرنامج
١٤ ـ المفردات الخاصة لكل مقرر
١٥ ـ الكتب المقررة
١٦ ـ متطلبات كل مقرر
١٧ ـ طريقة التقويم لكل مقرر
١٨ ـ تخصص البرنامج

ويتضح من عرض العناصر السابقة أن تقويم برنامج معين يحتاج إلى جهود مشتركة للوصول إلى نتائج مفيدة في تطوير البرنامج ولذلك فإن الباحث يقترح نموذجًا لتقويم الدراسات العليا في الجامعة يتكون من الجهات التالية :

١ ـ القسم المختص في مجال الدراسات العليا

يلعب القسم المختص دورًا أساسيًا في تقويم الدراسات العليا فيه بحكم تخطيطه وتنفيذه لها وذلك من خلال تقويم المقررات الدراسية ومدى ملاءمتها ومتطلباتها وطرق تدريسها ومفرداتها ومدى إمكانية التوسع في مجال الدراسات العليا حسب الإمكانات المتوفرة. ويستطيع القسم تقويم الطالب لمعرفة المهارات الجديدة التي تكونت لديه، ومدى وضوح المفاهيم الأساسية التي اكتسبها من البرامج، ومدى قدرته على البحث ومساهمته فيه.

٢ ـ كليـة الدراســات العليـا

تنص المادة الثالثة من اللائحة التنظيمية لكلية الدراسات العليا [٢٢، ص٢٥] بأن كلية الدراسات العليا تشرف على جميع برامج الدراسات العليا بالجامعة. وهي مسؤولة عن تقويم البرامج والتنسيق فيما بينها والمراجعة الدائمة لها.

وبـذلك تقع على كلية الدراسات العليا مسؤولية كبيرة في تقويم الدراسات العليا وتتجلى هذه المسؤولية في أمور عديدة منها:

١ ـ مدى توفر المختبرات والكتب والمراجع والدوريات الخاصة بالدراسات العليا.

٢ ـ مدى توفر الخدمات البحثية من أجهزة الحاسبات الشخصية والنهايات الطرفية التي يمكن أن يستفيد منها طلبة الدراسات العليا.

٣ ـ مدى توفر أعضاء هيئة التدريس الذين باستطاعتهم المشاركة في برامج الدراسات العليا.

٤ ـ مدى توفر الأعداد الكافية من الطلبة للبرامج الجديدة والقديمة.

٥ ـ الهدر الطلابي في برامج الدراسات العليا والحلول الممكنة للحد منه.

٦ ـ تأخر الطلبة عن التخرج وأسباب هذا التأخر وكيفية القضاء على هذه الظاهرة.

٧ ـ مراجعة لبرامج الدراسات العليا لمعرفة مدى التغير الذي طرأ على كل برنامج منذ إنشائه وحث البرامج التي لم يطرأ عليها تعديل لفترة طويلة أن تقوم بتطوير برامجها أو إغلاقها.

٨ ـ مراجعة لوائح الدراسات العليا لمعرفة مدى ملاءمتها وتعديلها إذا لزم الأمر.

٣ ـ وكالـة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

صدرت لائحـة المجلس العلمي عام ١٣٩٤/١٣٩٥هـ لتتـولى شؤون البحـوث العلمية والإشراف على شؤون التـأليف والترجمة والنشر، وفي عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ تم تشكيل هذا المجلس واستحدثت وظيفة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي. وفي عام ١٣٩٦/١٣٩٧هـ أصدر المجلس العلمي لائحة مراكز البحوث في الكليات.

فالدراسات العليا والبحث العلمي أمران متلازمان ولا يمكن الفصل بينهما فالدراسات العليا لا يمكن أن تحقق أهدافها بنجاح دون التركيز على البحوث العلمية الجادة كما أن البحث العلمي لا يتطور في غياب الدراسات العليا.

وتعتبر وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي السلطة الرئيسة في مجال الدراسات العليا، وبذلك فإنه يمكن لها أن تقوّم الدراسات العليا من خلال أمور عديدة منها:

١ ـ وضع معايير أساسية تضمن من خلالها استمرار الدراسات العليا في الكليات على مستوى عال يتمشى مع أهداف الجامعة والمجتمع.
٢ ـ تقويم الهيئة التدريسية والإدارية ومدى قدرتها على التخطيط للدراسات العليا.
٣ ـ جدوى النشاطات البحثية في الدراسات العليا.
٤ ـ جدوى بعض البرامج ومجالات التوسع في برامج أخرى.
٥ ـ تكلفة الدراسات العليا والطرق المناسبة لتخفيضها من خلال الدراسات المستمرة لعملية التسرب والرسوب.
٦ ـ مدى تحقيق كلية الدراسات العليا للأعمال المناطة بها.

٤ ـ الجامعة وسياساتها العامة

لكل جامعة أهدافها وسياساتها الخاصة بها. وكل جامعة لها توجهات وتطلعات تختلف عن الجامعات الأخرى. فجامعة الملك سعود من بين جامعات المملكة كانت حذرة في طرق أبواب الدراسات العليا حتى تتكلل التجربة بالنجاح. وبعد مضي أكثر من خمسة عشر عامًا على بداية الدراسات العليا فقد حان للجامعة أن تتوسع وهي متأكدة من نجاح برامجها في مجال الدراسات العليا لتوفير كثير من الإمكانات اللازمة لهذه البرامج.

فالجامعة وسياساتها العامة لها دور كبير في عملية التقويم للدراسات العليا ويتجلى هذا الدور في أمور عديدة منها:

١ ـ إن خدمة المجتمع تقع من ضمن أهداف الجامعة الرئيسة، لذلك لابد من معرفة مدى تحقيق برامج الدراسات العليا هذا الهدف من خلال البرامج التي تقدمها في مختلف التخصصات.

٢ ـ مدى توفر الموارد المالية للإنفاق على النواحي البحثية والمراجع والكتب والدوريات والبرامج الجديدة.

٣ ـ مدى ملاءمة برامج الدراسات العليا للحاجات المستقبلية.

٤ ـ مدى العلاقة بين الحاجة للقوى البشرية والخريجين.

٥ ـ مدى التعاون بين الدراسات العليا والمراكز والمؤسسات ذات العلاقة.

٦ ـ مدى تحقيق المجالس العلمية ومراكز البحوث لأهداف الجامعة بشكل عام والدراسات العليا بشكل خاص.

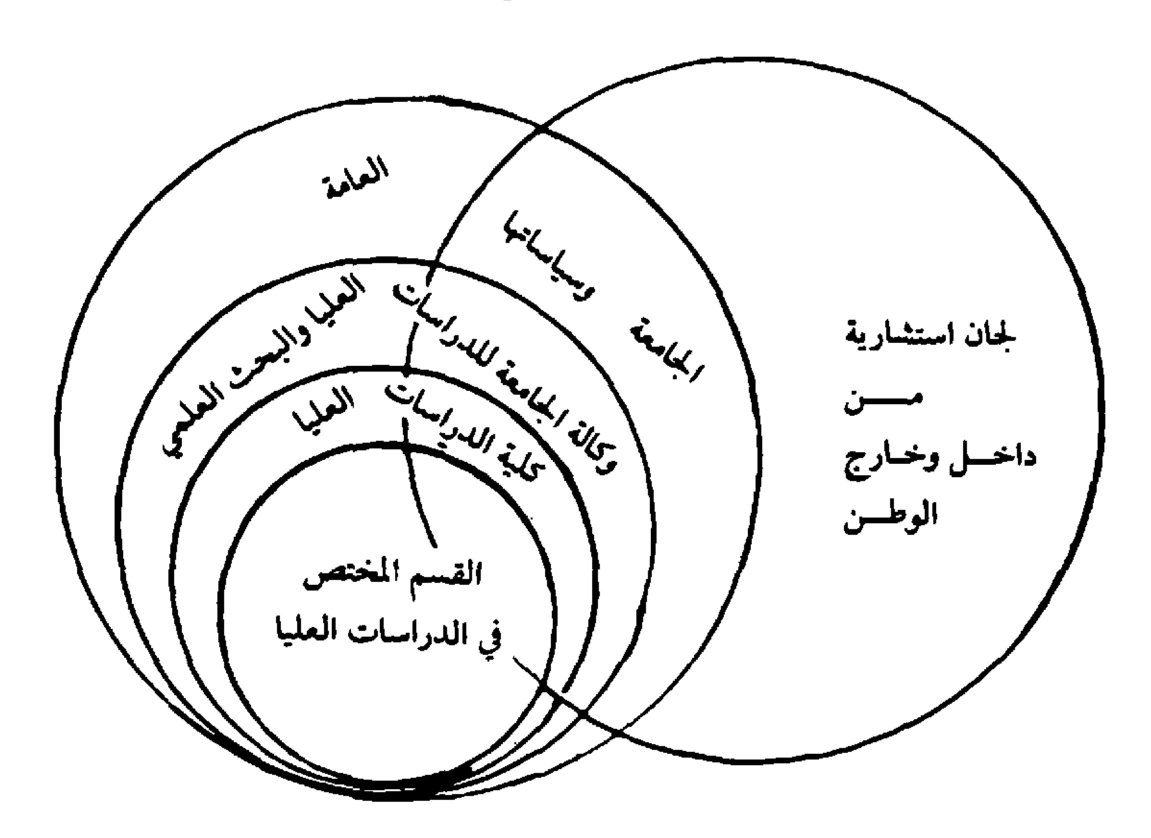
٥ ـ اللجان الاستشارية من داخل وخارج الوطن

إن التقويم الشامل للدراسات العليا لا يمكن أن يكون متكاملاً دون وجود لجان استشارية من داخل وخارج الوطن وذلك لتحقيق أمور كثيرة منها:

١ ـ تساعد اللجان الاستشارية من داخل الوطن في وضع برامج الدراسات العليا في مسار يتمشى مع احتياجات المجتمع والبيئة المحلية وتشمل هذه اللجان أعضاء هيئة التدريس من الأقسام المختصة ومسؤولين عن القطاعات التي تسهم الدراسات العليا بخريجين فيها.

٢ ـ تساعد اللجان الاستشارية من خارج الوطن في وضع الدراسات العليا في مسار علمي يتمشى مع المعايير والمقاييس العالمية حيث إن الجامعة لا يمكن أن تعيش في معزل عما يدور في العالم من تطورات إدارية وعلمية.

ويتضح من خلال شكل رقم ٦ أن الجهات التي تقوّم الدراسات العليا ليست بمعزل عن بعضها البعض الآخر فكل جهة مرتبطة بالجهة الأخرى وتتأثر بها، فالجامعة وسياساتها العامة تؤثر على وكالة الدراسات العليا والبحث العلمي والتي بدورها تؤثر على كلية



شكل رقم٦ . نموذج مقترح للجهات التي تشترك في تقويم الدراسات العليا في الجامعـة.

الدراسات العليا فالقسم المختص في مجال الدراسات العليا ـ وتشترك اللجان الاستشارية في كل جهة من الجهات السالفة الذكر لضمان سير الدراسات العليا حسب الاحتياجات الوطنية والمعايير العالمية.

المراجــــع

[١] الخضير، خضير سعود. التجربة *الأكاديمية والاجتماعية لجامعة البترول والمعادن كما يراها الخريجون: دراسة تحليلية*. جدة: تهامة للطباعة والنشر، ١٤٠٣هـ.

[٢] وزارة التعليم العالي. *التعليم العالي في المملكة العربية السعودية*، *التقرير الدوري الثالث*، وزارة *التعليم العالي في عشر سنوات*. ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

[٣] علوي، حسين. «تجربة كلية الدراسات العليا.» ندوة رسالة الماجستير بالجامعة المنعقدة بتاريخ ١٣ رجب ١٤٠٨هـ، (١ مارس ١٩٨٨م)، كلية الدراسات العليا، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٠٨هـ.

[٤] جامعة الملك سعود. *دليل جامعة الملك سعود* ١٤٠٣ـ١٤٠٥هـ. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود، ١٤٠٤هـ.

[٥] الضبيب، أحمد. «مستقبل الدراسات العليا في الجامعة.» ندوة رسالة الماجستير بالجامعة المنعقدة بتاريخ ١٣ رجب ١٤٠٨هـ، (مارس ١٩٨٨م) كلية الدراسات العليا بجامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٠٨هـ.

[٦] سنقر، صالحة. «الدراسات العليا في الجامعات العربية حتى عام ٢٠٠٠.» *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٢٤ (ذو القعدة (تموز) ١٩٨٨م).

[٧] كلية الدراسات العليا. ندوة رسالة الماجستير بالجامعة المنعقدة بتاريخ ١٣ رجب ١٤٠٨هـ. (١ مارس ١٩٨٨م)، جامعة الملك سعود بالرياض، ١٤٠٨هـ.

[٨] عبدالموجود، محمد عزت. «الدراسات العليا: طبيعتها وإدارتها.» *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ع ١٩ (محرم ١٤٠٤هـ).

[٩] سنقر، صالحة. *الدراسات العليا في الجامعات العربية مقوماتها ودورها في خدمة التنمية*. دمشق: المركز العربي لبحوث التعليم العالي، ١٤٠٥هـ.

[١٠] صيداوي، أحمد. «الدراسات العليا في الجامعات العربية من الواقع إلى الحاجات.» *مجلة اتحاد الجامعات العربية* (٢٤ ذو القعدة ١٤٠٨هـ).

[١١] مكتب التربية العربي لدول الخليج. *وقائع الندوة الفكرية الثالثة لرؤوساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، المنعقدة في بغداد في الفترة من ٢٠-٢٢ شعبان ١٤٠٧هـ، الموافق ١٨-٢٠ أبريل ١٩٨٧م*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٩هـ.

[١٢] خياط، عابدية إسماعيل. *دور التعليم العالي في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المملكة العربية السعودية*. جدة: دار اللسان العربي للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤٠٣هـ.

[١٣] الصمادي، عقلة، وخالد القضاه. «دور التقنيات الجديدة في تطوير العملية التعليمية في الجامعات *المجلة العربية لبحوث التعليم العالي*، ٥٤ (ربيع الثاني ١٤٠٧هـ).

[١٤] صلاح، منذر. «أنظمة (بنوك) المعلومات ودورها في التعليم الجامعي في الوطن العربي.» مؤتمر التعليم الجامعي والعالي في الوطن العربي سنة ٢٠٠٠م، المنعقدة في صنعاء في شباط/ فبراير ١٩٨٨م، الموافق جمادى الآخرة ١٤٠٨هـ.

[١٥] عوض، عادل رفقي. «البحث العلمي التطبيقي في الجامعات ودوره في تطوير تكنولوجيا العالم العربي.» *مجلة اتحاد الجامعات العربية* (جمادي الأخرة ١٤٠٦هـ).

[١٦] بوبطانه، عبدالله. «أنماط التعليم العالي التي يحتاجها الوطن العربي حتى عام ٢٠٠٠.» *مجلة اتحاد الجامعات العربية* (٢٤ ذو القعدة ١٤٠٨هـ، تموز ١٩٨٨م).

[١٧] المقوشي، عبدالله عبدالرحمن. «رأي ممثل كلية التربية.» في ندوة رسالة الماجستير بالجامعة المنعقدة بتاريخ ١٣ رجب ١٤٠٨هـ، (١ مارس ١٩٨٨م)، كلية الدراسات العليا، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٠٨هـ.

[١٨] إدارة الدراسات والتنظيم. *السلاسل الزمنية: وثيقة إحصائية عن الجامعة من ١٣٧٧هـ (١٩٥٧م) إلى ١٤٠٤هـ (١٩٨٤م)*. الرياض. جامعة الملك سعود، ١٤٠٤هـ.

[١٩] إدارة الدراسات والتنظيم. *الكتاب الإحصائي للعام الجامعي ١٤٠٧/١٤٠٦هـ (١٩٨٧/١٩٨٦م)*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٠٧/١٤٠٦هـ.

[٢٠] القاسم، صبحي. *الواقع العربي العلمي والثقافي وبيئته*. دمشق: لجنة استراتيجية تطوير العلوم. مركز الدراسات والبحوث العلمية التابعة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٧م.

[٢١] الشيخ، عمر حسن. «مشكلة الجامعة في الوطن العربي.» *المجلة العربية للتربية*، م٢، ع٢ (شباط ١٩٨٢م).

[٢٢] كلية الدراسات العليا. *دليل كلية الدراسات العليا لعام ١٤٠٥/١٤٠٤هـ (اللوائح والأنظمة)*. جامعة الملك سعود ١٤٠٥/١٤٠٤هـ.

Evaluation of Graduate Studies at King Saud University through the Analysis of Some Students' Records

Mohamed A. Al-Mannie
Professor, Department of Eudcation, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. King Saud University was established in 1957. It is considered one of the oldest modern universities in the Kingdom, but graduate studies are still limited in comparison to the large enrollment at college level. The problem of the study is to shed some light about the evaluation of graduate studies by using the analysis of some students' record. The study will provide answers to six questions concerning the status of graduate studies, dropout rates, delay in graduation, and difference between art and science colleges.

The result of the study may be stated as follows:

1. Enrollment is limited in science and applied sciences.

2. The dropout rate of students is 39.8% in graduate studies.

3. Part-time students enrollment is higher in science and applied science colleges (53.1%) than art colleges (37.8%).

4. There is a delay in graduation for some students. 84.1% of students enrolled in the 1985/1986 academic year are still in graduate school for the master's degree.

5. 32.4% of students with G.P.A. of (C) at B.S. level are dismissed from art colleges at graduate level.

6. The time spent to earn the master's degree is longer at King Saud University than at some Arab and foreign univesities.

7. King Saud University can expand its enrollment at graduate level with regard to the number of students per advisor which is 1.7 in arts colleges and 1.4 in science colleges.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ٢٦٣ ـ ٢٨٥ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

مسائل الجمع والطرح اللفظية البسيطة

عبدالعزيز حمد الباتع

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هذه الورقة مراجعة للبحوث الحديثة في مسائل الجمع والطرح اللفظية البسيطة. ولقد ركزت المراجعة على المواضيع التالية: ١ـ متغيرات اللغة، ٢ـ الجمل الرياضية المفتوحة التي تمثل المسائل، ٣ـ أنماط التقديم، ٤ـ بنية المعنى، ٥ـ استراتيجيات الأطفال في حل المسائل، ٦ـ أثر بنية معنى المسألة على صعوبتها وعلى استراتيجيات الأطفال في حلها، ٧ـ الآثار المحتملة لنتائج النشاط البحثي في حاضرنا على مستقبل مناهج الرياضيات وطرق التدريس.

مقدمة

من الافتراضات الشائعة بين التربويين أن المسائل اللفظية صعبة على التلاميذ في جميع مراحل التعليم وخاصة في السنوات الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية. ولقد أثرت هذه الفرضية على تصميم منهج الرياضيَّات وأساليب تدريسه للتلاميذ، حيث نجد أن معظم كتب الرياضيَّات تؤجل تدريس المسائل اللفظية حتى نهاية السنة الثانية الابتدائية كما نجد أن المسائل اللفظية بشكل عام تقدم كتطبيقات على العمليات الرياضية. وفي الآونة الأخيرة أجريت بعض الدراسات التي تشير إلى عدم صحة هذه الفرضية، حيث وجد أن أطفال ما قبل المدرسة وأطفال الصف الأول الابتدائي يملكون قدرات في العد ومقارنة المجموعات وإجراء العمليات الحسابية وحل المسائل اللفظية البسيطة قبل تلقيهم للتعليم النظامي في هذه العمليات [١، ٢، ٣، ٤].

ولقد قام التربويون والتربويات بدراسة المسائل اللفظية من عدة جوانب للتعرف على العوامل المؤثرة في صعوبة المسألة وللتعرف على أساليب الأطفال في حلها. ومع أن لكل باحث أسلوبه واهتماماته في دراسته لهذه المسائل إلا أنه من الممكن تصنيف هذه البحوث حسب المتغيرات المهمة التي تتناولها هذه الدراسات. وأهم هذه المتغيرات ما يلي: المتغيرات اللغوية، العبارات الرياضية التي تمثل المسألة اللفظية، إطار تقديم المسألة، بنية معنى المسألة. وسوف يأتي وصف هذه المتغيرات في الأماكن الخاصة بها.

ولما لنتائج هذه البحوث من أهمية واحتمال تأثيرها على منهج الرياضيات وأساليب تدريسه فيما يخص علاقة المسائل اللفظية بالعمليات الحسابية، فإنه من المستحب أن يكون في متناول التربويين في البلاد العربية فكرة عن أهم هذه البحوث ونتائجها. وسوف أناقش في هذه المقالة النقاط التالية:

(١) المسائل اللفظية البسيطة حسب المتغيرات اللغوية
(٢) المسائل اللفظية البسيطة حسب الجمل الرياضية المفتوحة التي تمثلها
(٣) المسائل اللفظية البسيطة حسب إطار التقديم
(٤) تصنيف المسائل اللفظية حسب بنية معناها
(٥) أساليب الأطفال في حل المسائل اللفظية البسيطة
(٦) أثر بنية معنى المسألة على صعوبتها وعلى أساليب الأطفال في حلها
(٧) الآثار المحتملة لنتائج النشاط البحثي في الحاضر على مستقبل الرياضيات وطرق التدريس.

تعريف المصطلحات

طلاب الصف الأول الابتدائي: يلتحق الطفل في الصف الأول الابتدائي، في الولايات المتحدة الأمريكية، إذا بلغ عمره تمام السنة السادسة حسب التقويم الميلادي في اليوم الذي تبدأ فيه السنة الدراسية أو قبل ذلك اليوم، وقد تتجاوز بعض المناطق التعليمية عن تمام السادسة بشهر أو شهرين أو ثلاثة أشهر.

المسألة اللفظية البسيطة: المسألة اللفظية في الرياضيات هي تعبير لفظي عن مشكلة رياضية يحتاج حلها إلى استخدام مهارات رياضية ولغوية، وتوصف المسألة بأنها بسيطة إذا كانت تحتوي على أعداد صغيرة ويحتاج حلها لإجراء عملية جمع أو طرح واحدة.

المسـائل اللفظيـة حسـب المتغيرات اللغوية

قام بترك سوبي Patrick Suppes وزملاؤه بدراسات لتحديد أسباب صعوبة المسائل اللفظية فوجدوا أن هناك علاقات ذات دلالة إحصائية بين صعوبة المسألة على التلاميذ وكل من المتغيرات التالية.

(١) تشابه العملية الرياضية في المسألة التي يقوم الطالب بحلها والمسألة السابقة لها
(٢) عدد الحد الأدنى من العمليات اللازمة لحل المسألة
(٣) مستوى العمق في الصياغة اللغوية في المسألة
(٤) طول المسألة أي عدد كلماتها
(٥) عدد التحويلات في الوحدات العددية في المسألة [٥، ٦]

قام جرمان Jerman بدراسة تأثير طول المسألة في صعوبتها، وكانت العينة مكونة من طلاب الصفوف الرابع إلى التاسع. واستنتج أن عدم دخول متغير الطول في الانحدار باتساق في كل مجموعات الاختبارات يقود إلى استنتاج أن صعوبة المسألة لا تتأثر بعدد الكلمات بحد ذاتها وإنما تتأثر بعدد الكلمات وعلاقة هذا العدد بالعوامل الأخرى [٧].

وأجرى وليم لنفل William Linville دراسة لتحديد العلاقة بين مستوى البنية اللغوية syntax المستخدمة في الجملة التي تصف المسألة و/أو مستوى المفردات اللغوية voc-abularies في المسألة وصعوبة المسألة على التلاميذ. واستنتج الباحث أن تغير مستوى البنية اللغوية ومستوى المفردات يؤثر تأثيراً ذا دلالة إحصائية على صعوبة المسألة، كما وجد أن اختلاف الأداء حسب الذكاء والقدرات اللغوية ذو دلالة إحصائية، أما الفرق بين أداء الذكور وأداء الإناث فلم يكن ذا دلالة إحصائية، وكذلك التفاعل بين هذه المتغيرات لم يكن ذا دلالة إحصائية [٨].

المسـائل اللفظيـة حسب الجمل الرياضية التي تمثلها

درس بعض البـاحثـين المسـائل اللفظية حسب الجمل الرياضية التي تمثلها. قام روزنثـال ورزنـك Rosenthal and Rosnick بدراسة مدى تأثر استجابات طلاب الصف الثالث عن المسائل اللفظية بموقع الكمية المجهولة في الجملة المفتوحة (البداية أو النهاية) وطبيعة الفعل في الجمل اللفظية (إضافة أو نقص) وترتيب أحداث المسألة حسب التسلسل الزمني للأحداث أو حسب عكس هذا التسلسل. ولقد وجد الباحثان أن عدد الأخطاء في المسائل التي مجهولها في بداية الجملة المفتوحة أكثر من عدد الأخطاء التي مجهولها في نهاية الجملة، كما وجدا أن الزمن الذي يحتاج إليه الطالب لحل المسائل التي مجهولها في البداية أطول بفارق ذي دلالة إحصائية من الزمن الذي يحتاج إليه لحل المسائل التي مجهولها في نهاية الجملة المفتوحة [٩].

أجرى لندفل وايبارا Lindvall and Ibarra دراسة على طلاب الصفين الأول والثاني للتعرف على قدراتهم في (١) قراءة الجمل المفتوحة أ ± □ = جـ، □ ± ب = جـ، (٢) حل مسائل لفظية تمثلها هذه الجمل المفتوحة، (٣) تمثيل الجملة المفتوحة باستخدام المجسمات؛ ومن نتائج هذه الدراسة أن معظم الطلاب قادرون على قراءة المسألة والتعبير عنها بكلماتهم، إلا أن هذه القدرة على قراءة المسألة لم تضمن قدراتهم على حلها أو تمثيلها بالمجسمات. ولم يواجه معظم الطلاب صعوبة في حل جمل الجمع المفتوحة، أما جمل الطرح فقد كان عدد من حل الجمل التي مجهولها في أول الجملة أقل من عدد من حل الجمل التي مجهولها في وسط الجملة. ولقد استطاع الطلاب حل المسائل اللفظية حتى لو كانوا لا يستطيعون قراءة الجمل المفتوحة التي تمثلها [١٠].

ودرس هيبرت Hiebert العلاقة بين مكان المجهول وإجابات أطفال الصف الأول عن مسائل الجمع والطرح اللفظية. وشملت العينة ٤٧ طفلاً من طلاب الصف الأول. وكانت المسائل من الأنواع أ + ب = □، أ + □ = جـ، □ + ب = جـ، أ ـ ب = □، أ ـ □ = جـ، □ ـ ب = جـ، واستخدم ستة أرقام ثلاثية number triples هي: (٢، ٤، ٦)، (٢، ٥، ٧)، (٢، ٦، ٨)، (٣، ٤، ٧)، (٣، ٥، ٨)، (٣، ٦، ٩). وأوجد

الباحث ستة مواقف للمسألة story contexts . وحدد لكل طالب مهاما بحيث يتعامل الطالب مرة فقط مع أي من الأرقام المثلثية، نوع المسألة، والموقف. واستنتج الباحث أن لموضع المجهول أثرًا كبيرًا على قدرة الأطفال على تمثيل العمل بالمجسمات.

خمس وخمسون بالمائة من استجابات الطلاب للمسائل اللفظية أ+ب = □ والمسائل اللفظية أ ـ ب= □ احتوى على التمثيل بالمجسمات. وانخفضت هذه النسبة إلى ٤٠٪ للمسائل أ ± □ = جـ وإلى ١٨٪ للمسائل □ ± ب = جـ. وتشابه الحلول بالنسبة لمسائل الجمع والطرح التي مجهولها في الموضع نفسه تسند الفرضية أن موضع المجهول عامل حرج critical factor في تحديد عما إذا كان الأطفال سيمثلون المسألة بالمجسمات [١١].

المسائل اللفظية حسب إطار التقديم

اتجه بعض الباحثين والباحثات إلى دراسة المسائل اللفظية من حيث إطار تقديم المسألة. والمقصود بإطار التقديم هو عرض المسألة بالطريقة اللفظية (جمل وأرقام) أو بالطريقة الفتوغرافية (عبارات قصيرة وأرقام) أو بطريقة الرسم أي باستخدام الرسم أو الشكل والعبارات القصيرة. فدرس جيمس شرل James M. Sherrill الفرق بين تأثير تقديم المسألة لفظيًا فقط وتقديمها لفظيًا مصحوبة برسم صحيح وتقديمها لفظيًا مصحوبة برسم غير صحيح للمسألة على استجابات طلاب الصف العاشر. ولقد وجد أن تحصيل الطلاب عندما تحتوي المسألة رسمًا صحيحًا بالإضافة إلى الجمل المكونة للمسألة أكثر بفارق ذي دلالة إحصائية من تحصيلهم عندما تقدم المسألة لفظيًا فقط وأن التحصيل في هذه المجموعة من المسائل أكثر بفارق ذي دلالة إحصائية من تحصيلهم في المسائل المقدمة لفظيًا مصحوبة برسومات غير صحيحة [١٢].

وأعاد وب وشريل Webb and Sherrill هذه الدراسة على طلاب يعدون للتعليم الابتدائي ووجدا أن قدرة أفراد العينة تتأثر بطريقة التقديم، فتحصيل المجموعة التي استلمت الرسم الصحيح أفضل بفارق ذي دلالة إحصائية من تحصيل المجموعتين الأخريين وتحصيل المجموعة التي لم تتسلم رسومات كان أفضل بفارق ذي دلالة إحصائية من تحصيل المجموعة التي قدمت لها الرسومات الخاطئة [١٣].

وقام موير Moyer وزملاؤه بمقارنة قدرة الطلاب في الصفوف الثالث إلى السابع على حل المسائل المقدمة لفظيًا والمسائل المقدمة تلغرافيًا ووجدوا أن معدل الطلاب في المسائل المقدمة لفظيًا أفضل من معدلاتهم في المسائل التلغرافية ولم يكن الفرق ذا دلالة إحصائية إلا في مجموعة الصف السادس [١٤].

وأجرى سودر وسودر مقارنة لتقديم المسألة لفظيًا وتقديمها بالرسم (رسم وقليل من الكلمات) وتقديمها تلغرافيًا (عبارات موجزة). ونتج عن هذه الدراسة أن أداء الطلاب في الصفوف الثالث إلى السابع أفضل إذا قدمت المسائل مصحوبة بالرسم أو الأشكال وقليل من الكلمات من تقديمها بجمل كاملة أو عبارات تلغرافية [١٥].

تصنيف المسائل اللفظية البسيطة حسب بنية معناها Semantic Structure

صنف عدد من الباحثين في الآونة الأخيرة المسائل اللفظية حسب أبعاد تبدو أنها بالغة الأهمية في تحديد كيف يحل الأطفال مختلف المسائل. وفي هذا التصنيف لمسائل الجمع والطرح اللفظية البسيطة اقترح أربعة أصناف هي: التغيير change، التجميع combine، المقارنة compare، التساوي equalizing. ويوضح جدول رقم ١ مسائل تمثل هذا التصنيف [١٦، ١٧]. وفي هذه المسائل كلمة مزقاف marble وتعني كرة صغيرة من الزجاج أو الحجارة مصقولة تستخدم في لعبة للأطفال: بينما المزاقيف منشورة على الأرض، يرمي اللاعب مزقافًا إلى أعلى، ثم يلتقط بعض المزاقيف فيختطف المزقاف في الهواء قبل وصوله إلى الأرض.

جدول رقم ١. تصنيف المسائل اللفظية البسيطة.

مسائل التغيير Change Problems

الناتج مجهول

بالوصل	بالفصل
١ ـ كان مع زينب ٥ مزاقيف. أعطاها محمد ٨ مزاقيف أخرى. كم عدد مزاقيف زينب جميعها.	٢ ـ كان مع زينب ١٣ مزقافًا. أعطت محمد ٥ مزاقيف. كم مزقافًا. بقى مع زينب؟

التغيير مجهول

٣ ـ مع زينب ٥ مزاقيف . كم مزقافًا تحتاج ليصير جميع ما معها ١٣ مزقافًا؟

٤ـ كان مع زينب ١٣ مزقافًا. أعطت بعضها لمحمد . وبقي معها ٨ مزاقيف . كم مزقافًا أعطت زينب لمحمد؟

البدايــة مجهولة

٥ـ كان مع زينب عدد من المزاقيف . أعطاها محمد ٥ مزاقيف أخرى . والآن معها ١٣ مزقافًا . كم مزقافًا كان مع زينب في البداية؟

٦ـ كان مع زينب عدد من المزاقيف أعطت ٥ مزاقيف منها لمحمد . وبقي معها ٨ مزاقيف . كم مزقافًا كان مع زينب في البداية؟

مسائل التجميع Combine Problems

٧ـ مع زينب ٥ مزاقيف حمراء و ٨ مزاقيف زرقاء . كم مزقافًا مع زينب؟

٨ـ مع زينب ١٣ مزقافًا . خمسة مزاقيف حمراء وباقي المزاقيف زرقاء . كم مزقافًا أزرق مع زينب؟

مسائل المقارنة Compare Problems

الفــرق مجــهول

٩ـ مع زينب ١٣ مزقافًا . مع محمد ٥ مزاقيف . كم تزيد مزاقيف زينب على مزاقيف محمد؟

١٠ـ مع زينب ١٣ مزقافًا . مع محمد ٥ مزاقيف . كم تقل مزاقيف محمد عن مزاقيف زينب؟

كميــة المقارنــة مجهـولة

١١ـ مع محمد ٥ مزاقيف . مع زينب ٨ مزاقيف أكثر من مزاقيف محمد . كم مزقافًا مع زينب؟

١٢ـ مع زينب ١٣ مزقافًا . مزاقيف محمد أقل من مزاقيف زينب بـ ٨ مزاقيف . كم مزقافًا مع محمد؟

كميــة المرجــع مجهــولة

١٣ـ مع زينب ١٣ مزقافًا . تزيد مزاقيف زينب على مزاقيف محمد بـ ٨ مزاقيف . كم مزقافًا مع محمد؟

١٤ـ مع محمد ٥ مزاقيف . تقل مزاقيف محمد عن مزاقيف زينب بـ ٨ مزاقيف . كم مزقافًا مع زينب؟

مسائل التساوي Equalizing Problems

التغيير مجهول

١٥ـ مع زينب ١٣ مزقافًا. مع محمد ٥ مزاقيف. كم مزقافًا يجب أن يكسب محمد ليصبح عدد مزاقيفه مثل ما مع زينب؟

١٦ـ مع زينب ١٣ مزقافًا. مع محمد ٥ مزاقيف. كم مزقافًا يجب أن تخسر زينب ليصبح عدد مزاقيفها مثل ما مع محمد؟

الكمية الكبيرة مجهولة

١٧ـ مع محمد ٥ مزاقيف. لو يكسب ٨ مزاقيف يصبح عدد مزاقيفه مثل ما مع زينب. كم مزقافًا مع زينب؟

١٨ـ مع محمد ٥ مزاقيف. لو تخسر زينب ٨ مزاقيف يصبح عدد مزاقيفها مثل ما مع محمد. كم مزقافًا مع زينب؟

الكمية الصغيرة مجهولة

١٩ـ مع زينب ١٣ مزقافًا. لو يربح محمد ٨ مزاقيف يصير عدد مزاقيفه مثل ما مع زينب. كم مزقافًا مع محمد؟

٢٠ـ مع زينب ١٣ مزقافًا. لو تخسر ٨ مزاقيف يصير عدد مزاقيفها مثل ما مع محمد. كم مزقافًا مع محمد؟

تنقسم مسائل التغير إلى قسمين رئيسين يحتوي كل منهما على عمل action . ففي مسائل التغير بالوصل change-join توجد كمية في البداية وعمل مباشر أو غير مباشر يحدث زيادة في الكمية. وفي مسائل التغير بالفصل change-separate تزاح مجموعة جزئية من المجموعة المعطاة. كما يحتوي كل قسم على ثلاث مسائل حسب طبيعة الكمية المجهولة. ففي أحد الأنواع الكمية الأولى وكمية التغير معطاتان والكمية الناتجة مجهولة. وفي النوع الثاني الكمية الأولى والنتيجة معطاتان ومقدار التغير مجهول. وفي النوع الثالث الكمية الأولى هي المجهولة. فيصبح عدد مسائل التغير ست.

أما مسائل التجميع فتتكون من مجموعة أو كمية وجزئيها. والعلاقة بين المجموعة وجزئيها لا تحتوي على عمل static . ويوجد نوعان من مسائل التجميع، فإما أن الجزئين معطيان والمجهول هو الكل whole أو أن يعطى الكل وأحد الجزئين والمجهول هو الجزء الثاني.

وكذلك مسائل المقارنة لا تحتوي على عمل وكل ما هنالك أن المسألة تصف مقارنة بين مجموعتين أو كميتين محددتين ومنفصلتين. وبما أن إحدى المجموعات مقارنة بالثانية فتسمى هاتان المجموعتان مجموعة المقارنة compared set ومجموعة المرجع reference set ، وتسمى المجموعة الثالثة الفرق بين المجموعتين أو هي كمية الزيادة أو النقص في إحدى الكميات عن الأخرى. وفي هذه المسائل يمكن أن يكون المجهول أحد هذه الثلاث ـ المقارنة، المرجع، الفرق ـ كما يمكن أن تكون كمية المرجع هي الكبيرة أو الصغيرة. وهكذا يصبح لدينا ستة أنواع من مسائل المقارنة.

أما صنف مسائل التساوي فهي مسائل تحتوي على تغيير ومقارنة. ففي هذه المسائل عمل كما هي الحال في مسائل التغيير ولكنه مبني على مقارنة مجموعتين محددتين منفصلتين. فنجد مجموعتين أو كميتين يقارن بينهما ثم يطرح السؤال التالي: «ما الذي يجب أن يعمل في إحدى المجموعتين لتصبح مساوية للمجموعة الثانية؟» فإذا كان العمل المطلوب تغيير الكمية الصغيرة فتكون المسألة مسألة تساو بالوصل وإذا أجري العمل على الكمية الكبيرة تكون المسألة مسألة تساو بالفصل. وكما هي الحال في المقارنة يمكن تغيير المجهول ليصبح لدينا ستة أنواع من مسائل التساوي [١٧].

وفي الوقت الحاضر يشكل هذا التحليل لأصناف وأنواع المسائل اللفظية البسيطة ما يسمى بتصنيف المسائل حسب بنية معناها semantic structure ، أي حسب العمل أو العلاقات بين المجموعات أو الكميات في المسألة. وفي الآونة الأخيرة أصبح هذا التصنيف للمسائل مدارًا لكثير من الدراسات التي عنيت بتحديد صعوبة أنواع هذه المسائل كما عنيت بأساليب الأطفال في حلها. ومعظم البحوث تناولت مسائل التغيير ومسائل التجميع وبعض مسائل المقارنة. أما مسائل المقارنة التي مجهولها في بداية الجملة المفتوحة ومسائل التساوي فقلما تشتمل عليها هذه الدراسات.

أساليب الأطفال في حل المسائل اللفظية البسيطة

اهتم الباحثون التربويون والنفسيون بدراسة أساليب الأطفال في حل مسائل الجمع والطرح من بداية هذا القرن [١٨]. ثم قام عدد كبير من الباحثين بدراسة هذا الموضوع

من شتى جوانبه [١٩، ٢٠، ٢١]. وتوصلت هذه الجهود إلى معالم أساسية لأساليب الأطفال في حل هذه المسائل ويمكن تلخيص هذه الأساليب كالتالي:

أساليب الجمع

يوجد ثلاثة مستويات لحل مسائل الجمع. ويشكل المستوى الأول التمثيل بالمجسمات direct modeling لحل المسألة، والمستوى الثاني هو استخدام سلسلة الأعداد number sequence ؛ أما المستوى الثالث فهو حل المسألة باستخدام حقائق الأعداد number facts . ولقد توصلت الدراسات العلمية إلى أن الأطفال الصغار يستخدمون هذه المستويات في حلهم لمسائل الجمع. وتصنف أساليب الأطفال في حل مسائل الجمع اللفظية البسيطة إلى ثلاثة أنواع:

١ ـ عد الكل Counting-all

يقوم الطفل بإنشاء مجموعتين من المجسمات تمثلان العددين المراد جمعهما أو يمثل العددين على أصابع يديه. ثم يقوم بعد جميع المجسمات أو أصابعه مبتدئًا من العدد ١. وتشكل هذه الطريقة عد ـ الكل counting-all . وقد يقوم الطفل قبل عملية العد بضم المجموعتين معا أو ضم إحدى المجموعتين إلى الأخرى أو أن يبقى كل مجموعة في مكانها ويكتفي بعد عناصرهما [٤].

٢ ـ العد ـ المتصل Counting-on

هذا الأسلوب أكثر فعالية وأقل ميكانيكية من عد ـ الكل. فالطفل في هذا المستوى يدرك أنه لا داعٍ لعد جميع عناصر المجموعتين، فيبدأ من أحد العددين ويكتفي بإضافة عناصر المجموعة الثانية واحدا تلو الآخر إلى نهاية هذه العناصر. وتشكل هذه العملية أسلوب العد ـ المتصل counting-on . وقد يستخدم الطفل المجسمات فيقوم بتمثيل المجموعتين ولكنه يعد مجموعة واحدة. فمثلاً ٣+٥ ، قد يقول الطفل «٣، ـ ثم يستمر، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨ ـ الجواب ٨.» أو أن يبدأ الطفل من العدد الذي يلي عدد المجموعة الأولى فيقول «ـ٤، ٥، ٦، ٧، ٨ ـ الجواب ٨.»

وتنقسم هذه الطريقة إلى نوعيـن هما:

ا ـ العد ـ المتصل ـ بدءًا من العدد الأصغر Counting - on - from - Smaller Number .
في هذه الحالة يقوم الطفل بالعد ـ المتصل ـ ابتداء من العدد الصغير ويقوم بإضافة العدد الكبير إليه.

ب ـ العد ـ المتصل ـ بدءًا من العدد الأكبر Counting - on - From - Larger Number .
وتشبه هذه الحالة الحالة السابقة ما عدا أن الطفل هنا يبدأ بسلسلة الأعداد من العدد الكبير.

وفي كلتا الحالتين قد يجرى الجمع ذهنيًا أو باستخدام المجسمات أو أصابع يديه أو غير ذلك من الإشارات. وقد يبدأ الطفل بالسلسلة من العد الكبير بمجرد الصدفة أو لأنه كان العدد الأول أو لأن الطفل يدرك أن هذه الطريقة أفضل حيث إنها تحتوي على خطوات أقل. وإذا زاد العدد المراد إضافته على ٣ فلابد من أن يكون لدى الطفل طريقة تساعده على تذكر عدد الكلمات التي تفوه بها من سلسلة الأعداد لكي لا يتجاوز ذلك العدد [٢٢].

٣ ـ حقائق الأعداد Number Facts

قدرة الطفل على العد لا تتوقف عند التمثيل بالمجسمات أو استخدام سلسلة الأعداد بل إن الطفل في المدرسة وخارجها يتعلم حقائق الأعداد number facts فيستطيع أن يقوم بجمع عددين دون اللجوء إلى استخدام عد الكل أو العد ـ المتصل. ويتعلم الطفل بعض حقائق الأعداد أسرع من تعلمه لبعضها الآخر فمثلاً جمع الأعداد المتساوية مثل ٣ + ٣، ٤ + ٤ أو الأعداد المكونة للعدد عشرة مثل ٣+٧ أسهل على الطفل من المكونات العددية الأخرى [٢٠]. وينقسم هذا المستوى إلى جزئين هما:

ا ـ حقائق معروفة Known Facts . عندما يقوم الطفل باستدعاء حقيقة عددية يعرفها ويستخدمها في حل المسألة نقول إنه استخدم حقيقة معروفة known fact .

ب ـ حقائق مشتقة Derived Facts . إذا قام الطفل بحل المسألة باستخدام حقائق يعرفها ذات صلة بالحقيقة العددية التي يتكون منها حل المسألة نقول إنه اشتق الحقيقة التي يحتاج اليها من حقيقة أخرى. فمثلاً لو أراد جمع ٧+٥ وقال «٧+٣=١٠ والعدد ٥ أكثر من ٣ باثنين. . . الجواب ١٢، أو قال ٥+٥=١٠ وسبعة أكبر من ٥ باثنين. . . الجواب ١٢، أو قال ٧+٧=١٤ وخمسة أقل من العدد ٧ باثنين الجواب ١٢ إلخ. » فيكون قد اشتق الحقيقة ٧+٥=١٢ من حقائق يعرفها.

أساليب الطـــرح

إن المستويات الثلاثة المستخدمة في الجمع هي أيضًا تستخدم في الطرح. ولقد حدد كاربنتر Carpenter وزملاؤه عددًا من أساليب استخدام الأطفال للمجسمات واستخدامهم لسلسلة الأعداد [٢٣، ٤]. ولإيضاح أساليب الطرح سوف نستخدم حل المسألة أ ـ ب= ف أو ب + ف = أ، حيث ف هي الفرق بين أ و ب و أ > ب.

١ ـ استخدام النماذج

يقـوم الأطفـال بحل مسائل الطرح بتمثيلها بالمجسمات direct modeling وفيما يلي وصف لطرقهم:

ا ـ الفصـل ـ عن Separating-From . يشكـل الـطفـل مجمـوعة عناصرها أ من المجسمات أو من أصابع يديه أو من الإشارات أو الرموز ويفصل ب من العناصر، ثم يقوم بعد البقية من ا إلى ف ليحصل على الإجابة.

ب ـ الفصل إلى Separating - To . يكون الطفل مجموعة عدد عناصرها أ ويفصل عددًا من العنـاصر منهـا واحـدًا واحدًا إلى أن يصبح عدد العناصر المتبقية ب. ثم يعد العناصر التي فصلها من ا إلى ف ليحصل على الإجابة.

جـ ـ الإضافة إلى Adding - on . يكون الطفل مجموعة عدد عناصرها ب ويضيف إليها عددًا من العناصر واحدًا واحدًا إلى أن يحصل على المجموعة أ. ثم يعد العناصر التي أضافها ليحصل على الإجابة.

د ـ المزاوجة Matching . يكون الطفل مجموعتين عدد عناصر إحداهما «أ» وعدد عناصر الأخرى «ب». ثم يقارن عناصر المجموعتين واحدًا واحدًا إلى أن تنتهي عناصر إحداهما. ثم يعد عدد العناصر المتبقية للحصول على الإجابة.

٢ ـ استخدام سلسلة الأعداد

ويستخدم الأطفال سلسلة الأعداد في إيجاد حل مسائل الطرح اللفظية. وتسمى هذه الطريقة طريقة العد counting وتحتوي هذه الطريقة على الأساليب التالية:

ا ـ العدد تنازليا ـ من Counting Down - From . يبدأ الطفل بالعد تنازليًا من العدد أ وتنتهي سلسلة العد عندما تحتوي على ب من الكلمات العددية number words وهذا يعني أن الطفل يقوم بعملية العد تنازليًا وفي الوقت نفسه يستخدم أصابعه أو بعض الإشارات ليرصد كم كلمة عددية تفوه بها. فمثلاً المسألة ٨ـ٥، قد يقول الطفل «٨، ٧ (ـ١)، ٦ (ـ٢)، ٥ (ـ٣)، ٤ (ـ٤)، ٣ (ـ٥) ـ٣ الإجابة ثلاثة.» وتتكون هذه الطريقة من عملية عد تنازلي من أ وعملية عد تصاعدي من أ إلى ب.

ب ـ العد تنازليًا ـ إلى Counting Down-To . يبدأ الطفل بالعد تنازليًا من أ ويستمر إلى أن يصل إلى ب وفي الوقت نفسه يرصد الطفل عدد الكلمات في سلسلة الأعداد التي تفوه بها، فلتحديد الإجابة عن المسألة ١٢ـ٧ : ١١ (واحد)، ١٠ (اثنان)، ٩ (ثلاثة)، ٨ (أربعة)، ٧ (خمسة) ـ الجواب خمسة [٢٤].

جـ ـ العد تصاعديًا من المعطى Counting up From Given . يبدأ الطفل سلسلة العـد التصاعدي من ب وتحتوي سلسلة الأعداد على عدد من الزيادات اللازمة لتنتهي بالعدد أ، كما يجب أن يرصد الطفل عدد هذه الزيادات لتحديد الإجابة.

٣ ـ العـــد الذهنـــي

تستند إجابة الطفل على حقائق الأعداد أو على اشتقاق للحقائق التي يريدها من حقيقة يعرفها.

أثر بنية معنى المسألة على صعوبتها وعلى أساليب الأطفال في حلها

سبقت الإشارة إلى عدد من المتغيرات المؤثرة في صعوبة المسألة كالبنية اللغوية ونوع المفردات وإطار التقديم. وفي هذا القسم من الورقة سوف أناقش أثر بنية معنى المسألة على صعوبتها وعلى أساليب الأطفال في حلها. ولقد تناول عدد من الباحثين دراسة المسائل اللفظية وخاصة مسائل التغيير ومسائل التجميع وبعض مسائل المقارنة بقصد تحديد الصعب منها على الأطفال وبقصد التعرف على أساليب الأطفال في حل هذه المسائل.

ولصعوبة المسائل اللفظية عدة جوانب لها علاقة في بنية معنى المسألة problems semantic structure . فالمسألة التي تصف عملاً action أسهل على الأطفال من المسألة التي لا تصف عملاً static [٢٥]. كما توصلت بعض الدراسات إلى أن موقع الكمية المجهولة في الجملة الرياضية التي تمثل المسألة يؤثر في صعوبتها. فالمسائل التي يقع المجهول فيها في أول الجملة الرياضية التي تمثلها (□ ± = جـ) أصعب من المسائل التي مجهولها في وسط الجملة الرياضية (أ ± □ = جـ)، وهذا النوع أصعب من المسائل التي يقع مجهولها في آخر الجملة (أ ± ب = □) [١١].

ولقد أجرى كاربنتر وزملاؤه دراسة على أثر النمو الذهني على قدرة الأطفال على حل مسائل الجمع والطرح اللفظية. واشتملت الدراسة على ثلاث من مهام بياجيه، هي المحافظة على العدد وعلاقة المجموعة بالجزء class inclusion وتعدي خاصية الطول. كما اشتملت الدراسة على مهام تذكر الأرقام ارتجاعًا backward digit span task كمقياس لقدرة الطفل على معالجة المعلومات information processing capacity . واستنتج الباحثون - بالنسبة لأي من المسائل - أن معدل حل الأطفال الذين تطور لديهم نمو ذهني معين أكبر من معدل حل الذين لم يتطور لديهم ذلك النمو، إلا أن أيا من هذه القدرات الذهنية لم تكن ضرورية بشكل مطلق لقيام الطفل بحل أي من مسائل الجمع والطرح [٢٣].

ولقد عولجت أساليب الأطفال في حل المسائل اللفظية البسيطة في فقرة سابقة، إلا أن ذلك الوصف كان وصفًا عامًا للأساليب بشكل تعريفات لمختلف طرق الأطفال في حل

هذه المسائل. وفي هذا القسم سوف أحاول عرض بعض الطرق التي يكثر استخدامها مع أنواع محددة من هذه المسائل حسب ما ورد في بعض الدراسات.

ويستخلص من هذه الدراسات أن قدرات الأطفال على حل المسائل تتدرج من استخدام المجسمات لتمثيل العمليات أو العلاقات الموصوفة في المسألة إلى استخدام سلسلة الأعداد ثم استخدام حقائق الأعداد.

وتشير الدراسات إلى أن الأطفال لا يستمرون على استخدام طريقة معينة. فعندما يعرف الطفل عددًا من الطرق فإنه يستخدمها دون تمييز بدلاً من أن يلتزم بالطريقة الأكثر فعالية، كما تتأثر طرق الأطفال بوجود المجسمات وحجم الأعداد المستخدمة في المسألة. ولقد تعرضت بعض الدراسات لعدد من هذه المسائل واتضح أن هناك أنماطًا لاستجابات مجموعات الأطفال لبعض هذه المسائل. وهذه الأنماط أو الطرق لا تصف سلوك طفل بعينه وإنما هي وصف لاتجاه استجابات الأطفال مجتمعين، وفيما يلي موجز لأهم هذه الأنماط التي يستخدمها الأطفال في حل المسائل. ويعتمد وجود نمط يستخدم بكثرة على وضوح بنية معنى المسألة وقدرة الأطفال على تمثيل العمل أو العلاقة الموصوفة فيها باستخدام المجسمات [٤، ٢٦].

مسائل التغيير بالوصل عندما يكون الناتج هو المجهول من أسهل المسائل على الأطفال. وأفضل ما يمثلها عد ـ الكل، فيشكل الطفل مجموعة من المجسمات تمثل العدد الأول في المسألة ويضيف إليه عددًا من المجسمات يمثل العدد الثاني، ثم يعد جميع العناصر ليجد الإجابة. وشيئاً فشيئًا تنمو قدراته إلى أن يتمكن من استخدام العد ـ على ثم استخدام حقائق الأعداد [٢٦، ٢٧].

وكذلك مسائل التغيير بالفصل عندما يكون المجهول هو الناتج من أسهل المسائل وأفضل ما يمثلها إذا توافرت المجسمات استراتيجية الفصل ـ عن. فالطفل يمثل المجموعة الكبيرة ثم يفصل مجموعة منها مكافئة للكمية الصغيرة، ووجد كاربنتر وزملاؤه أن عددًا ممن

استخدم هذه الطريقة بلغ تقريبًا ثلاثة أمثال من استخدم جميع الطرق الأخرى. وعندما تتطور قدرة الطفل يبدأ يستخدم العد تصاعديًا من العدد الصغير أو يستخدم العد تنازليًا من الكمية الكبـيرة إلى أن يصبح في سلسلة الأعداد كلمات مساوية للمجموعة الصغيرة [٤]، مثل ٩-٤ : فيقول الطفل «٩، ٨، ٧، ٦ - الجواب ٥.»

مسائل التغيير بالوصل عندما يكون المجهول هو التغيير، مسائل متوسطة الصعوبة، وأفضل ما يمثله: الإضافة - إلى أو العد تصاعديًا. يقوم الطفل بتمثيل المجموعة الصغيرة بالمجسمات ثم يضيف إليها عددًا من العناصر حتى يحصل على المجموعة الكبيرة، فيعد العناصر التي أضافها ليحصل على الإجابة [٤، ٢٧]، كما تمثل هذه الاستراتيجية مسائل التغيير بالفصـل عندما يكون المجهول هو التغيير. أما إذا وقع المجهول في بداية الجملة الحسابية التي تمثل مسألة التغيير بالوصل أو مسألة التغيير بالفصل فإن الطفل يواجه صعوبة في حل هاتين المسألتين. وهاتان المسألتان تعدان من أصعب المسائل على الأطفال حيث يصعب عليهم فهم بنية معناهما فلا يستطيعون تمثيلهما بالمجسمات. ونتيجة لذلك فإن نسبة الطلاب الذين يحلون هاتين المسألتين قليلة، ولكن يبدو أن بعض الطلاب يستخدمون استراتيجية العد - المتصل. ولاحظ ديكورت وشنقل أن خمسة طلاب قاموا بحل مسائل التغيير بالفصل عندما يكون المجهول هو البداية بإنشاء مجموعة عشوائية من المكعبات ثم فصل المجموعة الأولى منها ثم يقومون بإضافة أو إزاحة بعض المكعبات من باقي المجموعة العشـوائية إلى أن تتكـون من عدد يساوي الكمية الثانية. ثم يقومون بعد المكعبات في المجموعتين ليحصلوا على الإجابة [٢٧].

أما مسألتا التجميع فإن المسائل التي يكون مجهولها اتحاد المجموعتين الجزئيتين من أسهـل أنـواع المسـائـل على الأطفال، فالطفل ينشيء مجموعتين من المكعبات ثم يجمع عنـاصرهمـا ليحصـل على الإجابة. ولقد أشار كاربنتر وزملاؤه إلى أن أكثر من٨٨٪ من الأطفال استخدموا استراتيجيات صحيحة وأن أكثر من ٨٠٪ من الأطفال وجدوا الحل. وبالنسبة لمسائل التجميع التي مجهولها أحد المجموعات الجزئية فهي متوسطة الصعوبة وهذه الصعوبة النسبية نتيجة لكون المسألة لا تحتوي على عمل ضمني يجعل أيًا من استراتيجية

الفصل - عن أو استراتيجية الإضافة - إلى مناسبة لها، كما أنها لا تحتوي على مجموعتين منفصلتين يمكن أن تستخدم استراتيجية المزاوجة في مقارنتهما. لذا فإن بعض الأطفال يستخدم الإضافة - إلى الكمية الصغيرة والبعض يستخدم المزاوجة مع كونهما لا يمثلانها تمامًا [٤].

أما مسائل المقارنة فهي عمومًا صعبة على الأطفال. فبنية معنى المسألة ليست بارزة في هذه المسائل. ولقد درست مسائل المقارنة التي مجهولها إيجاد زيادة المجموعة الكبيرة على المجموعة الصغيرة وهي من أصعب المسائل التي درست. وأفضل ما يمثلها المزاوجة أكثر من أي استراتيجية أخرى. والطفل الذي لم يتعلم استراتيجية المزاوجة يصعب عليه حل المسألة حتى يتعلم العد تصاعديًا من المعطى [٤، ٢٧].

مسائل التساوي صعبة جدًا على الأطفال وقليلاً ما استخدمت هذه المسائل في الدراسات. درس كاربنتر وزملاؤه مسائل التساوي عندما يكون المجهول هو الفرق بين المجموعتين. تحتوي مسائل التساوي مقارنة وعملاً ضمنيًا يلي هذه المقارنة. فإذا كان العمل الضمني هو الوصل فيقوم الطلاب بحل التساوي إما باستخدام استراتيجية المزاوجة أو استراتيجية الإضافة - إلى. أما إذا كان العمل الضمني هو الفصل فيستخدم الطلاب استراتيجية الفصل - إلى مع أن استراتيجية المزاوجة أيضًا مناسبة [٤].

الآثار المحتملة لنتائج النشاط البحثي في الحاضر على مستقبل مناهج الرياضيات وطرق التدريس

إذا كان الأطفال قادرين على إدراك بنية معنى المسائل اللفظية البسيطة فلا مبرر لتدريسهم المسائل الحسابية بالرموز فقط حيث إن هذه المسائل مجردة من وصف العمل ومن العلاقات. وقد يتكامل تدريس المسائل اللفظية وتدريس الجمل الحسابية فيزداد فهم الطفل للمسائل اللفظية عندما يتعلم ترجمتها إلى جمل حسابية، وهذا بالإضافة إلى الديناميكية التي تتضمنها الأعمال الموصوفة في المسألة والصور لهذه الأعمال أو العلاقات بين المجموعات. ويمكن أن تتسم المسألة اللفظية بمزيد من خصائص الحس والجمال والإبداع والخيال مما سيثير رغبة الطلاب وحماستهم.

اتضح من استعراض الدراسات السابقة أن الأطفال قادرون على إجراء العمليات البسيطة من الجمع والطرح حسب ما توحي به بنية المسألة اللفظية وذلك من خلال ترجمة هذه العمليات والعلاقات إلى مجموعات من المجسمات وإلى استخدام سلسلة الأعداد ثم استخدام حقائق الأعداد، بل إنهم قادرون على هذه المسائل اللفظية أكثر من قدرتهم على حل مسائل الجمع والطرح الرمزية إذ إن المسائل الرمزية لا تحتوي شيئاً مما يمكن أن يشكل صورة ذهنية للعمل أو صورة العلاقة بين هذه الكميات.

ومن المتوقع أن يصل مصممو مناهج الرياضيات في بعض دول العالم إلى قناعات تستند إلى أساليب أكثر علمية حول دور المسائل اللفظية في بناء المفاهيم والمهارات وأساليب حل المشكلات. كما أن المعالم الحديثة عن هذا الموضوع والتي تتناول صياغة المسألة وموضوعها وأطر تقديمها ستؤثر في تحسين أنواع المسائل بإعطائها حيوية جذابة.

وفي بداية تدريس الرياضيات ستكون المسائل اللفظية عونًا على إعطاء العمليات المختلفة معنى واضحًا وتجددا مستمرًا. فقد تستخدم المسائل اللفظية في عمليات تعلم سلسلة الأعداد وعمليات الجمع والطرح وأسس الضرب والقسمة من خلال الأعمال والعلاقات التي تصفها المسألة. ولننظر إلى المسألتين التاليتين:

١ - أوجد حاصل جمع ٥ + ٧ = □.

٢ - في الملعب خمسة أولاد وسبع بنات. كم طفلاً يوجد في الملعب؟

تقدم المسألة الأولى مكتوبة على ورقة أو على السبورة بينما يقرأ المدرس المسألة الثانية ويوفر المجسمات لكل طالب أو لكل مجموعة من الطلاب أو تقدم باستخدام النماذج لملعب وأطفال يلعبون به. وهاتان المسألتان متشابهتان تمامًا. والفرق بينهما أن الطفل يحل المسألة الأولى من خلال التقليد بشكل روتيني وحتى لو استخدم المجسمات أو أصابعه في حلها فهو يقوم بذلك تقليدًا حيث إن المسألة قدمت كرموز تجريدية، بينما المسألة الثانية تعبر عن موقف يستطيع أن يتصوره من خبرته في زيارة المتنزهات وتصف علاقة يدركها بأن الأطفال هم الأولاد والبنات، وإذا مثل الأولاد والبنات استطاع إيجاد عدد الأطفال.

وعندما تستخدم صيغة المسألة الأولى كترجمة للمسألة الثانية سيساعد الطفل على تحقيق أحد الأهداف العامة من تدريس الرياضيات وهو ترجمة المسألة إلى جملة حسابية.

ويمكن أن يقوم الطفل بترجمة الجملة المفتوحة إلى مسألة لفظية وفي هذا تنمية لأهداف تربوية هي التعبير اللفظي والتصور والتخيل.

ثم يأتي مستوى إنشاء مسائل من مواقف اجتماعية يألفها أو من صور الخيال ويمثلها بالمجسمات أو يمثلها بالرموز، وفي هذا مستوى راق من مستويات المعرفة وهو التركيب بالإضافة إلى تدريبه على سلسلة الأعداد والعمليات الحسابية.

وهناك أيضًا طرق طرح المسألة وتقديم حل المشكلات لطلاب الصفوف الأولى. فمثلاً إذا قلنا للأطفال: «زريبة حيوانات فيها ماعز ودجاج. عدد أرجل جميع الحيوانات عشرة، فكم عدد الماعز وكم عدد الدجاج؟ ثم ماذا سيأتي من مناقشة احتمال أكثر من حل للمسألة؟ ويتضح في هذه المسألة دور الصور في تعليم الحساب.

وخلاصة القول إن المسائل اللفظية التي درسها التربويون والتربويات لغة وتمثيلاً ومعنى وتقديما بدأت تؤثر تأثيرًا إيجابيًا في مناهج الرياضيات وأساليب تعليمها وخاصة ما بدأ يتبلور في أساليب حل المشكلات للصفوف الأولى في الرياضيات. ويبدو أن الطالب في الدول المتقدمة سيحقق أهدافًا تربوية جيدة منها تعلم الرياضيات من خلال استخدام المسائل اللفظية وتعلم ترجمة المسألة إلى عبارة رياضية وترجمة العبارة إلى قصة أو موقف والتدرب على تصور مواقف أخرى هو يبتكرها. وبالإضافة إلى فائدة هذا الاتجاه المهم الذي لايزال في بدايته ولكنه واضح المعالم أرى أنه سيحدث فائدة جانبية على جانب كبير من الأهمية هي التغلب على مشكلة خوف الطالب من الرياضيات نتيجة لابتكاره المواقف الرياضية وتعامله معها بشكل حسي وعملي. وفي النهاية سيتوقف مدى استخدام المسائل اللفظية بشكل فيه حيوية مشوقة، على مدى تكامل تطوير الكفاءات التعليمية والإدارية والأجهزة الفنية في قطاعات التعليم. وأقصد من هذه الملاحظة أن فائدة استخدام المسائل

اللفظية في المراحل الأولى من التعليم يتوقف على تطوير الجهاز التعليمي بشكل فعال وخاصة تطوير الكفاءات التعليمية. كما أنه يجب أن تجرى الدراسات المتأنية قبل استخدام المسائل اللفظية في المنهج في مراحل التعليم الأولى.

المراجـــع

[١] Hendrickson, A. D. "An Inventory of Mathematical Thinking Done by Incoming First-Grade Children." *Journal for Research in Mathematics Education,* 10 (1979), 7-23.

[٢] Brush, L.R. "Preschool Children's Knowledge of Addition and Subtraction." *Journal for Research in Mathematics Education,* 9, No. 1 (1978), 44-54.

[٣] Ibarra, C.G., and C.M. Lindvall. "Factors Associated with the Ability of Kindergarten Children to Solve Simple Arithmetic Story Problems." *Journal of Educational Research,* 75 (1982), 149-55.

[٤] Carpenter, T.P., J. Hiebert, and J. Moser. "Problem Structure and First-Grade Children's Initial Solution Processes for Simple Addition and Subtraction Problems."*Journal for Research in Mathematics Education,* 12, No. 1 (1981), 27-39.

[٥] Suppes, P., E. Loftus, and M. Jerman. "Problem-Solving on a Computer-based Teletype. "*Educational Studies in Mathematics,* 2 (1969), 1-15.

[٦] Loftus, E.F., and P. Suppes, "Structural Variables that Determine Problem-Solving Difficulty in Computer-Assisted Instruction." *Journal of Educational Psychology,* 63, No. 6 (972), 531-42.

[٧] Jerman, Max. "Problem Length as a Structural Variable in Verbal Arithmetic Problems." *Educational Studies in Mathematics,* 5 (1973), 109-23.

[٨] Linville, W.J. "Syntax, Vocabulary, and the Verbal Arithmetic Problem." *School Science and Mathematics,* 76 (1976), 152-58.

[٩] Rosenthal, D.J., and L.B. Resnick. "Children's Solution Processes in Arithmetic Word Problems." *Journal of Educational Psychology,* 66, No. 6 (1974), 817-25.

[١٠] Lindvall, C.M., and C.G. Ibarra. "Incorrect Procedures Used by Primary Grade Pupils in Solving Open Addition and Subtraction Sentences." *Journal for Research in Mathematics Education,* 11 (1980), 50-62.

[١١] Hiebert, J. "The Position of the Unknown Set and Children's Solutions of Verbal Arithmetic Problems." *Journal for Research in Mathematics Education,* 13, No. 5 (1982), 431-49.

[١٢] Sherrill, J.M. "The Effect of Different Presentations of Mathematical Word Problems upon the Achievement of Tenth Grade Students." *School Science and Mathematics,* 73 (1973), 277-82.

[١٣] Webb, L.F., and J.M. Sherrill. "The Effects of Differing Presentations of Mathematical Word Problems upon the Achievement of Preservice Elementary Teachers." *School Science and Mathematics,* 74 (1974), 559-65.

[١٤] Moyer, J.C., L. Sowder, J., Threadgil-Sowder, and M.B. Moyer. "Story Problem Formats: Drawn Versus Verbal Versus Telegraphic. "*Journal for Research in Mathematics Education,* 15, No. 5 (1984), 342-51.

[١٥] Threadgil-Sowder, J., and L. Sowder. "Drawn Versus Verbal Formats for Mathematical Story Problems." *Journal for Research in Mathematics Education,* 13, No. 5 (1982), 324-31.

[١٦] Riley, M.S., J.G. Greeno, and J.I. Heller. "Development of Children's Problem-Solving Ability in Arithmetic." In H.P. Ginsburg, ed., *The Development of Mathematical Thinking.* New York: Academic Press, 1983, 153-96.

[١٧] Carpenter, T.P., and J.M. Moser. "The Aquisition of Addition and Subtraction Concepts." In R. Lesh and M. Landau, eds., *Aquistion of Mathematical Concepts and Processes.* New York: Academic Press, 1983, 7-44.

[١٨] Browne, C.E. "The Psychology of the Simple Arithmetical Processes: A Study of Certain Habits of Attention and Association." *The American Journal of Psychology,* 17, No.1 (1906), 1-37.

[١٩] Brownell, W.A. *The Development of Children's Number Ideas in the Primary Grades (Supplementary Educational Monograph No. 35).* University of Chicago Press, 1928.

[٢٠] Ilg, F., and L.B. Ames, "Developmental Trends in Arithmetic." *The Journal of Genetic Psychology,* 79 (1951), 3-28.

[٢١] Groen, G.J., and J.M. Parkman. "A Chronometric Analysis of Simple Addition." *Psychological Review,* 79, No. 4 (1972), 229-343.

[٢٢] Secada, W.G., K. Fuson, and J.W. Hall. "The Transition from Counting - All to Counting-On in Addition." *Journal for Research in Mathematics Education,* 14, No. 1 (1983), 47-57.

[٢٣] Hiebert, J., T.P. Carpenter, and J.M. Moser. "Cognitive Development and Children's Solutions to Verbal Arithmatic Problems." *Journal for Research in Mathematics Education,* 13, No. 2 (1982), 83-98.

[٢٤] Baroody A.J. "Children's Difficulties in Subtraction: Some Causes and Questions." *Journal for Research in Mathematics Education,* 15, No. 3 (1984), 203-13.

[٢٥] Steffe, L.P. "Differential Performance of First-Grade Children When Solving Arithmetic Addition Problems." *Journal for Rsearch in Mathematics Education*, 1, (1970), 144-61.

[٢٦] Carpenter, T.P., and J.M. Moser. "The Aquisition of Addition and Subtraction Concepts in Grades One Through Three." *Journal for Research in Mathematics Education*, 15, No. 3 (1984), 179-202.

[٢٧] De Orte, E., and L. Verschaffel. "The Effect of Semantic Structure on First Graders' Strategies For Solving Addition and Subtraction Word Problems." *Journal for Research in Mathematics Education*, 18, No. 5 (1987), 363-81.

Simple Addition and Subtraction Word Problems

Abdul-Aziz H. Al-Bataa
Associate Professor, Curriculum and Instruction Department, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This paper is a review of recent research on simple addition and subtraction word problems. The purpose of this review is to update the Arabic library and to inform mathematics teachers and educators about the renewed interest in this area especially in the last ten to fifteen years. The review centered on the following topics: language variables; mathematical open sentences that represent the problems; problem formats; semantic structure; young children's strategies; possible effect of the present research activities on the future mathematics curriculum and method of instruction.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ٢٨٧ - ٣٠٤ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

الفروق بين الجنسين في الانبساط والعصابية لدى عينتين من طلاب الجامعة السعوديين

تيسير محمد عبدالله

محاضر، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة عينة من الذكور والإناث السعوديين على كل من الانبساط، والعصابية، والكذب. وأجريت الدراسة على ٣٠٠ طالب وطالبة وتم تطبيق قائمة ايزنك EPI للشخصية (الصورة ب). وأظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث على بعد الانبساط في حين كانت هناك فروق دالة على بعد العصابية والكذب لصالح الإناث والذكور على التوالي. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود ارتباط دال بين الانبساط والعصابية وهذا ما يؤكد على أن هذين البعدين مستقلان ولا علاقة بينهما. ومن ناحية أخرى ظهر ارتباط دال بين مقياس العصابية والكذب.

مقدمة

هناك معتقدات شائعة وأفكار عامة فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين sex differences في السمات الشخصية والقدرات العقلية [١]. ويرجع البعض هذه الفروق إلى العوامل أو الظروف الاجتماعية أو إلى العوامل الوراثية «الخلقية» وهناك ثلاث نظريات حاولت أن تفسر حدوث الفرق بين الجنسين منها:

أولاً : من خلال المحاكاة imitation حيث يحاكي الأطفال الآباء خاصة من الجنس نفسه، مثلاً يحاكي الأبناء الذكور الآباء.

ثانيًا: من خلال المدح أو العقوبة عندما يكافىء الآباء الأبناء الذكور حينما يقومون بأعمال ذكورية ويعاقبونهم عندما يقومون بأعمال شبيهة بالإناث، والعكس بالنسبة للإناث.

ثالثًا: من خلال عملية النشاط الاجتماعي الذي يقوم به الطفل ضمن جماعة الأقران والمدرسة.

لقد بدأت دراسة الفروق بين الجنسين من قبل علماء النفس وبدأ هذه الدراسات جالتون Galton وكاتل Cattell ، وجلبرت Gilbert . وبدأت هذه الدراسات مع بداية هذا القرن، ولقد أخذ العلماء على عاتقهم القيام بالأبحاث والدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين.

وأجريت بحوث عديدة في إطار علم النفس الفارق differential psychology باستخدام عدد من المقاييس الموضوعية لقياس الفروق بين الذكور والإناث، ولقد تحقق الهدف الأساسي لدراسة الفروق بين الجنسين في معرفة أثر كل من البيئة والثقافة culture على أنماط السلوك behavior patterns عند كل من الجنسين منذ المراحل المبكرة والفروق بين السمات والقدرات العقلية. ولقد قامت عالمة الاجتماع والأنثربولوجيا «مرجريت ميد» Mar-garet Mead بالعديد من الدراسات وتبين من خلال نتائجها أن دور المرأة وقدراتها وأسلوب معالجتها للأمور يعد محصلة لمجموعة من العوامل الحضارية «الثقافية» cultural التي شكلت وضعها الاجتماعي، وترى «ميد» بأن المرأة في بعض المجتمعات تكون الجنس الخاضع للرجل في حين تمثل في مجتمعات أخرى الجنس القوي المسيطر.

لقد ظهر العديد من البحوث التجريبية بهدف التعرف على نوعية الفروق بين الجنسين في مجالات مختلفة، منها الفروق في كل من الشخصية والذكاء وسلوك حل المشكلات problem solving ، والقدرات العقلية mental abilities . وينتمي هذا البحث إلى مجال دراسة الفروق بين الجنسين من ناحية عوامل الشخصية تبعًا لنظرية ايزنك Eysenck .

أهميـــة الدراســـــة

تقوم سمات الشخصية وأبعادها بدور مهم في التعـرف على شخصية الفرد، ولقد كشفت العديد من الدراسات أن بعدي الانبساط والعصابية هما أكثر أبعاد الشخصية أهمية في وصف السلوك والتصرف الإنساني، وترجع أهمية الدراسة في محاولتها الكشف عن الفرق بين الـذكور والإناث السعوديين في كل من الانبساط والعصابية. ولقد تم اختيار بعدي الانبسـاط والعصابية باعتبارهما بعدين أساسيين، حيث أمكن تكرار استخراجهما بدرجة عالية من الدقة في دراسات عديدة وعلى عينات مختلفة وبواسطة العديد من الباحثين الذين قدموا أدلة على وجود هذين البعدين [٢، ٣].

فــروض الدراســـــة

تهدف الدراسة الحالية إلى المقارنة بين عينتين من الذكور والإناث على كل من سمات الانبساط، والعصابية والكذب «الظهور الاجتماعي» ويمكن صياغة أهداف هذه الدراسة في الفروض التالية:

١ ـ لا يوجد فرق دال بين الذكور والإناث على بعد الانبساط.

٢ ـ لا يوجد فرق دال بين الذكور والإناث على بعد العصابية.

٣ ـ لا يوجد فرق دال بين الذكور والإناث على بعد الكذب.

٤ ـ لا يوجد ارتباط دال بين الانبساط والعصابية، على حين أن هناك ارتباطًا دالاً بين العصابية والكذب.

بعض المصطلحـات المســتخدمة

١ ـ الانبســاط Extroversion

يقصـد بالانبساط الاندماج وعدم التريث والاهتمام بالعالم الخارجي وحب الإثارة والميل إلى الاجتـماعية واغتنام الفرص والتصدي للأمور والتصرف طبقًا للخطة الراهنة. والجانب المقابل للانبساط هو الانطواء ويقصد به التريث وتأمل الحالات النفسية الذاتية وتحديد العلاقات الاجتماعية في أضيق الحدود وأخذ الحياة مأخذ الجد والشخص الانطوائي

يميل إلى الحياة المنظمة وإلى التحكم في مشاعره تحكمًا دقيقًا ونادرًا ما يفقد أعصابه أو يتصرف بعدوانية [٢].

٢ ـ العصابية Neuroticism

يمكن تعريف العصابي بأنه الشخص الذي يعاني من خوف مرضي قوي لا مبرر له من أشياء معينة كالأماكن أو الأشخاص أو الحيوانات والشخص الذي يعاني من العصابية يدرك بالطبع أن خوفه ليس له سبب معقول ويدرك تمامًا أن سلوكه شاذ ولا مبرر له، ومع ذلك فهو عاجز عن التغلب على مخاوفه بغض النظر عن الدرجة التي يمكن أن تعوقه فيها هذه المخاوف عن ممارسة حياة سوية [٢].

٣ ـ الكذب (الظهور الاجتماعي) Social Desirability

ميل بعض المفحوصين إلى إعطاء إجابات لا تعبر عن حقيقة ما يشعرون به فيحصلون على درجات أعلى أو أقل من درجاتهم الحقيقية التي يحصلون عليها من أجل الظهور بمظهر اجتماعي مقبول [٤].

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على عينتين من الذكور والإناث اختيرت من بين طلاب جامعة الملك سعود بالرياض.

الدراسات السابقة

١ ـ دراسة ايزنك وزكرمان Eysenck and Zuckerman [٥]. لقد قاما بإجراء دراسة عبر حضارية cross-culture بين التوائم الأمريكان ٢١٩ تراوحت أعمارهم ما بين ١٧ـ٢٠ سنة والإنجليز ٨٧٩ من طلبة الجامعة الذين تراوحت أعمارهم ما بين ١٧ـ٣٠ سنة لمعرفة العلاقة بين البحث عن الإثارة sensation seeking وعوامل الشخصية كما يقيسها مقياس Eysenck Personality Questionnaire (EPQ) وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين البحث عن الإثارة والعصابية والانبساطية.

٢ ـ دراسة ريدنج وبورج Riding and Borg [٦]. أجريت الدراسة على واحد وثمانين تلميذًا بلغ متوسط أعمارهم أحد عشر عامًا، وتم تصنيفهم حسب درجاتهم على مقياس «ايزنك» EPI إلى ثلاثة مستويات في سمة الانبساط. وبعد ذلك قام الباحثان بإعطائهم بعض العمليات الحسابية مثل الضرب، الجمع، القسمة وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في الانبساط وذلك لصالح الذكور.

٣ ـ دراسة ديدنج وتمبست Riding and Tempest [٧]. أجريت الدراسة على ٧٢ طالبا متوسط أعمارهم ١٤ سنة مستخدمًا قائمة إيزنك للشخصية EPI وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين الجنسين في الانبساط لصالح الذكور.

٤ ـ دراسة لا توري وآخرين .Latorre et al [٨]. أجريت الدراسة بهدف مقارنة الجنسين على بعدي الانبساط والعصابية وقام الباحثون بتطبيق بطارية اختبارات من بينها قائمة ايزنك EPI على عينة من الطلبة الجدد [٣٠٠ طالب متوسط أعمارهم ٢٠ عامًا] مع بداية الفصل الدراسي ونهايته. وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق بين الجنسين في الانبساط في حين حصلت الإناث على درجات أعلى في العصابية وكان الفرق دالاً إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ .

٥ ـ دراسة تركي [٩]. أجرى دراسة حول الفرق بين الذكور والإناث في بعض سمات الشخصية لدى عينة من طلبة الجامعة الكويتيين بلغ عددهم ١٠٣ طلاب و ١٠٨ طالبات مستخدمًا قائمة ايزنك EPI . وأظهرت نتائج البحث فروقاً ذات دلالة في الانبساط بين الذكور والإناث لصالح الذكور في حين لم تظهر النتائج فروقًا ذات دلالة في العصابية بين الذكور والإناث.

٦ ـ دراسة ريدنج واجلستاف Riding and Egelstaff [١٠]. أجريت الدراسة بهدف مقارنة الذكور والإناث في الانبساط على عينة قوامها ١٢٠ طالبا [٦٠ طالبًا و ٦٠ طالبة] وأظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة على بعد الانبساط بين الجنسين لصالح الذكور.

٧ ـ دراسة هستر و دراون Hester and Drown [١١]. قام بدراسةَ على العمال الصناعيين البالغين عددهم [٢٠٠] ومتوسط أعمارهم ٢٢ عامًا مستخدمًا قائمة ايزنك للشخصية بهدف المقارنة بين الجنسين في الانبساط. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية على بعد الانبساط لصالح الذكور.

٨ ـ دراسة بك ولندن Buck and Linden [١٢]. أجريت الدراسة على عينة من طلاب الجامعة كان عددها ٨٠ طالبًا وطالبة باستخدام مقياس EPI قائمة ايزنك للشخصية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين الجنسين في الانبساط عند مستوى ٠,٠٥ في حين وجدت فروق ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١ على بعد العصابية لدى الجنسين لصالح الإناث.

٩ ـ دراسة ايزنك وايزنك Eysenck and Eysenck [١٣]. أجريت الدراسة بهدف معرفة الفروق بين الذكور والإناث على كل من الانبساط، والعصابية والكذب. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في سمة الانبساط، في حين كانت هناك فروق بين الذكور والإناث في العصابية والكذب لصالح الإناث.

١٠ ـ دراسة جتمان Guttman [١٤]. أجريت هذه الدراسة على عينة من طلبة الجامعة الكنديين بهدف مقارنة الذكور والإناث في عامل الانبساط أظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في هذه السمة.

١١ ـ دراسة جالوتا Jalota [١٥]. أجريت هذه الدراسة على عينة من طلبة الجامعة لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث على الانبساط مستخدمًا قائمة ايزنك للشخصية EPI وأظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة بين الجنسين على سمة الانبساطية.

١٢ ـ دراسة ايزنك وايزنك Eysenck and Eysenck [١٦]. أجريت الدراسة على عينة من الذكور والإناث تراوحت أعمارهم من ١٤ـ٤٠ عامًا لمعرفة الفروق بين الجنسين في

الانبساط وأظهرت نتائج هذه الدراسة أنه لا توجد بينهما فروق ذات دلالة إحصائية، في حين حصل الذكور على درجة أعلى في سمة الانبساط من الإناث.

١٣ ـ دراسة كوستيلو وبريمان Costello and Brachman [١٧]. أجريت هذه الدراسة لمعرفة الفروق عبر الحضارية بين الإنجليز والكنديين في سمة الانبساطية والعصابية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في الانبساط بين الذكور والإناث في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في سمة العصابية لصالح الإناث.

تعليق على الدراسات السابقة

١ ـ أجريت الدراسات السابقة على عينات مختلفة منها طلاب الجامعة والعمال وغيرهم.

٢ ـ استخدمت معظم هذه الدراسات بل جميعها تقريبًا قائمة ايزنك للشخصية EPI .

٣ ـ هناك تضارب في نتائج الدراسات فيما يتعلق بالانبساط حيث أظهرت بعض الدراسات وجود فرق في حين أظهر بعضها الآخر عدم وجود فرق.

٤ ـ أظهرت جميع الدراسات أن درجات الإناث في العصابية أعلى من الذكور.

الإجراءات

العينة

لقد تم اختيار عينة عشوائية من طلاب جامعة الملك سعود من كليات التربية، والآداب والعلوم الإدارية عددها ٣٠٠ طالب وطالبة، ١٥٠ طالبًا متوسط أعمارهم ١٩,٩ سنة بانحراف معياري قدره [٣,٠]، و ١٥٠ طالبة متوسطة أعمارهن ١٩,٠ بانحراف معياري قدره [٣,٢]. ولم يشترط في العينة شروط خاصة مثل المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي أو نسب الذكاء.

الأداة

قائمة ايزنك للشخصية EPI . لقد وضع هذا المقياس ايزنك وايزنك Eysenck and Eysenck والمقياس صورة مطورة من مقياس «مـودسلي» للشخصية Maudsley . وتتكون بطارية ايزنك للشخصية EPI من صورتين متكافئتين ا ، ب فقد صيغت عبارات البطارية بدقة وعناية لتكون مفهومة حتى بالنسبة لأصحاب الذكاء أو التعليم المنخفض [١٣] . وقد استخدم الباحث الصورة «ب» ترجمة صفوت فرج .

وتتكون كل صورة من صور البطارية من ٥٧ فقرة تصنف على النحو التالي :

١ ـ ٢٤ فقرة لقياس الانبساط ـ الانطواء

٢ ـ ٢٤ فقرة لقياس الاتزان الوجداني ـ العصابية

٣ ـ ٩ فقرات لقياس الكذب

ثبات المقياس Reliability

قام الباحث الحالي بحساب ثبات الاختبار بالطرق الآتية :

ا ـ إعادة الاختبار Test-retest

طُبق الاختبار على عينة عشوائية [٥٠ طالبًا] وأعيد تطبيق الاختبار عليهم مرة أخرى بعد ٦ أسابيع . وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني وكان معامل الثبات لكل من الانبساط ، الانطواء ، الكذب ٧٦ , ، ٧٨ , ، ٦٥ , ، على التوالي [دال عند مستوى ٠١ , ٠] .

ب ـ معـــامـــل «ألفـــا»

لقد تم حساب الثبات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا [١٨] وقد بلغ معامل الثبات للانبساط ، العصابية ، الكذب ٦٤ , ، ٦٠ , ، ٦١ , على التوالي .

الصـــدق Validity

ا ـ الصـدق التمييزي : لقد تم حساب الصدق التمييزي للمقياس وذلك بإيجاد الفـرق بين المجمـوعـات المتضادة contrast group على الانبساط ، والعصابية والكذب. وجدول رقم ١ يبين نتائج هذا التحليل. حيث تم تقسيم الدرجات على الأبعاد الثلاثة إلى عالٍ ـ منخفض حسب الإربـاعي الأعلى والأدنى ومن ثم تم حساب اختبار «ت» « t » وأظهرت النتائج أن الفرق دال إحصائيًّا بين المجموعتين مما يدل على صدق المقياس.

جدول رقم ١ . الصدق التمييزي للأبعاد الثلاثة.

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د . ح	قيمة ف	مستوى الدلالة
العصابية	عال	٢٥	١٨,٩	١,٩	١٤٢	٢٤ر-	,٠٠١
	منخفض	١١٩	٩,١	١,ـ			
الانبساط	منبسط	٣٠	٧,٩	١,١	٢٠٠	١٩ر٦	٠,٠٠١
	منطو	١٧٢	١٤,٨	١,٨			
الكـــذب	عال	٤٥	٣,٥	٠,٩٦	١٢١	٣٤ر٢-	٠,٠٠١
	منخفض	٧٨	٧,-	٠,٦٥			

ب ـ الاتساق الداخلي : تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه. وأظهرت نتائج التحليل أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠٥ , ٠ مما يدل على صدق المقياس [انظر جدول رقم ٢].

جدول رقم ٢ . معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية على البعد .

رقم الفقرة	الانبساط	رقم الفقرة	العصابية	رقم الفقرة	العصابية	رقم الفقرة	الكـــذب
١	*٠,٣٣	٢	٠,٣١	٥٧	٠,٥٧	٦	٠,٣١
٣	٠,٢٦	٤	٠,٣٣			١٢	٠,١٤
٨	٠,٣٤	٧	٠,٤٣			٢٤	٠,٣٧
١٠	٠,٤١	٩	٠,٣٥			٣٦	٠,٢٥
١٣	٠,٢٩	١١	٠,٣٣			١٨	٠,٤٥
١٧	٠,٣٦	١٤	٠,٢٩			٣٠	٠,٣١
٢٢	٠,٣٢	١٦	٠,٢٨			٤٢	٠,٤٣
٢٥	٠,٣٩	١٨	٠,١٧			٤٨	٠,٣٢
٢٧	٠,٢٦	٢١	٠,٤٢			٥٤	٠,٣٨
٣٩	٠,٢٩	٢٣	٠,٤٢				
٤٦	٠,٣٤	٢٦	٠,٤٣				
٤٩	٠,١٨	٢٨	٠,٢٦				
٥٣	٠,٣٣	٣١	٠,٥٠				
٥٦	٠,٢٩	٣٣	٠,٣٧				
٥	٠,١٥	٣٥	٠,٣٤				
١٥	٠,١٧	٣٨	٠,٤١				
٢٠	٠,١٨	٤٠	٠,٣٣				
٢٩	٠,١٧	٤٣	٠,٣٨				
٣٢	٠,١٨	٤٥	٠,٣٣				
٣٤	٠,٢٥	٤٨	٠,١٦				
٣٧	٠,٢٣	٥٠	٠,١٩				
٤١	٠,١٨	٥٢	٠,٢٨				
٤٤	٠,٢٦						
٥١	٠,٢٢	٥٥	٠,٣٥				

* عدد أفراد العينة ٣٠٠ مفحوص. جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ .

التحليل الإحصائي

لقد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من الانبساط، العصابية، والكذب على حدة. وقد تم إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه one-way analysis of variance لمعـرفـة تأثير الجنس ومن ثم تم حساب اختبار ت لمعرفة الفرق بين الجنسين على المقاييس الفرعية الثلاثة. وأخيرًا تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون لمعرفة طبيعة العلاقة بين العوامل الثلاثة.

النتـــائج

١ - ينص الفرض الأول على أنه لا توجد فروق بين الجنسين في سمة الانبساط. وللتحقق من هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين الآحادي one-way ويتضح من جدول رقم ٣ أن قيمـة ف غير دالة حيث كان متوسط الانبساط عند الذكور ١٠,٤ وانحراف معياري ١,٤٦ وعند الإناث ١٠,١ وانحراف معياري ٢,٠٣ والفرق غير دال ولصالح الذكور [انظر جدول رقم ٥].

جدول رقم ٣. تحليل التباين الانبســاط مع الجنس.

المصدر	د.ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١	٤,٨١	٤,٨١	,٩٥	,٣٣٠
داخل المجموعات	٢٩٨	١٥٠٩,٩	٥,٠٧		
المجمـــوع	٢٩٩	١٥١٤,٧			

جدول رقم ٤ . تحليل التباين لتأثير العصابية مع الجنس.

المصدر	د.ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١	٣٧٦,٣	٣٧٦,٣	٢٢,٥	,٠٠٠١
داخل المجموعات	٢٩٨	٤٩٨١,٦	١٦,٦		
المجمـــوع	٢٩٩	٥٣٥٧,٩			

جدول رقم ٥ . تحليل التباين لتأثير الجنس على الكذب .

المصدر	د.ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١,٠٣	١٢,٨	١٢,٨١	٤,٣٤	,٠٣
داخل المجموعات	٢٩٨	٨٨٠,٥٣	٢,٩٥		
المجمـوع	٢٩٩	٨٩٣,٣٥			

٢ ـ ينص الفرض الثاني أنه توجد فروق بين الذكور والإناث على بعد العصابية ولفحص هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين الآحادي one-way . وأظهرت النتائج أن هناك أثرًا للجنس على العصابية حيث كانت قيمة [ف = ٢٢,٥] مما تدل على أن هناك تأثيرًا للجنس. وتم إجراء اختبار «ت» لمعرفة الفرق فيما إذا كان دالًا إحصائيًا وكانت قيمة ت دالة عند مستوى ٠,٠٠١ لصالح الإناث والجدولان رقمي [٤ , ٦] يبينان هذه النتيجة .

جدول رقم ٦. المتوسطات والانحرافات المعيارية وعدد المفحوصين وقيمة ت لكل من الانبساطية والعصابية، والكذب.

الجنس	ذكـور (ن = ١٥٠)		إنـاث (ن = ١٥٠)		د.ح	قيمة ت
البعد	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري		
الانبساط	١٠,٤	٢,٤٦	١٠,١	٢,٠٣	٢٨٩	,٩٧
العصابية	١٢,٩	٤,٢٤	١٥,١	٣,٩٤	٢٨٩	٤,٧٤**
الكذب	٥,٢	١,٨	٤,٧	١,٧	٢٩٨	٢,٠٨*

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠٠١

٣ ـ ينص الفرض الثالث على أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث على الكذب . ولتحقيق هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين الآحادي one-way واتضح أن قيمة ف تساوي ٤,٣ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٣ (انظر جدول رقم ٥) وبعد ذلك تم إجراء اختبار ت لمعرفة الفرق وكان الفرق دالاً إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ لصالح الذكور (انظر جدول رقم ٦) .

٤ ـ ينص الفرض الرابع على أنه لا توجد علاقة بين كل من الانبساط والعصابية والكذب . وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط [بيرسون Pearson] بين كل من الانبساط والعصابية والكذب لدى العينة الكلية، ولدى عينة الذكور، وكذلك عينة الإناث. تبين أنه لا توجد علاقة دالة بين هذين البعدين، مما يدل على أن البعدين مستقلان. أظهرت النتائج كذلك أن هناك ارتباطاً سالبًا دالاً بين الكذب والعصابية [انظر جداول أرقام ٧، ٨، ٩].

جدول رقم ٧ . معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة للعينة الكلية (ن=٣٠٠) .

البعد	الانبساط	العصابية	الكذب
الانبساط	ـ١,	٠٠١,	ـ٠٧,
العصابية	٠٠١,	ـ١,	ـ٤٨ر***
الكذب	ـ٠٧,	ـ٤٨, ***	-١,

*** دالة عند مستوى ٠٠١,

جدول رقم ٨ . معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة لعينة للذكور.

المتغير	الانبساط	العصابية	الكـــذب
الانبساط	ـ ١,	ـ٢٠,	٠٠٨,
العصابية	ـ ٢٠,	ـ ١,	ـ ٤٧ر***
الكـــذب	٠٠٨,	ـ ,٤٧ ,***	ـ ١,

*** دالة عند مستوى ٠٠١,

جدول رقم ٩ . معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة لعينة الإناث.

المتغير	الانبساط	العصابية	الكـــذب
الانبساط	ـ ١,	٠٧,	ـ ١٩,***
العصابية	٠٧,	ـ ١,	ـ ٤٦ر***
الكـــذب	ـ١٩,**	ـ٤٦,***	ـ ١,

** دالة عند مستوى ١٪

*** دالـة عند مستوى ٠١٪

مناقشـــة النتـائـج

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين عينتين من الطلاب الذكور والإناث السعوديين على أبعاد الشخصية تبعًا لنظرية ايزنك. ولقد اتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة على الانبساط بين الذكور والإناث. في حين كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية على بعد العصابية لصالح الإناث ويتفق ذلك مع العديد من أبحاث ايزنك Eysenck [١٩] وأخيراً كانت هناك فروق بين الذكور والإناث على الكذب وكان ذلك لصالح الذكور.

بالنسبة لسمة الانبساط أظهرت نتائج البحث الحالي بأنه لا يوجد فرق بين الإناث والذكور في هذه السمة وهذا لا يتفق مع أبحاث ايزنك حيث أوضحت نتائج بحوث ايزنك أن الذكور يميلون بصفة عامة للحصول على درجات أعلى من الإناث في الانبساط وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من جثمان، كاستلو وبركمان، وكتمان على عينات كندية وإنجليزية.

لقـد أظهـرت الدراسات السابقة أن هناك فروقًا واضحة في الانبساط عند دراسة الأعمار الصغيرة في حين تأخذ هذه الفروق في التلاشي مع تقدم العمر، ومن ناحية أخرى بينت دراسـات ايزنـك [١٩] على أن الإنـاث يحصلن على درجات أعلى من الذكور في العصابية وكذلك بينت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في سمة الانبساطية وهذا ما أظهرته النتائج الحالية. وقد يمكن تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين إلى ما أتاحته الدولة أمام البنين والبنات من فرص تعليمية متكافئة وما يرتبط بذلك من اشتراك الطلاب في ممارسة جميع الأنشطة في مختلف المجالات الاجتماعية والثقافية.

أما بالنسبة لسمة العصابية فتعتبر من أكثر السمات التي حظيت باهتمام الباحثين حيث تبين معظم البحوث التي أجريت لمعرفة الفرق بين الجنسين أن الإناث يحصلن على درجات أعلى من الذكور [٢ ، ١٩]. ولقد أظهرت نتائج هذا البحث أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائيًا بين الذكور والإناث وأن الفرق لصالح الإناث. وتتفق نتائج ه ـا البحث مع بحوث أخرى أيدت النتيجة نفسها [١ ، ٢ ، ١٧ ، ١٩]. ويمكن تفسير هذه النتيجة من معاناة الإناث

من إقامة علاقات شخصية قريبة أو خاصة ومن ثم الانقلاب إلى الذات وعدم الثقة بالآخرين.

وتبين نتائج هذه الدراسة أن الذكور أكثر رغبة للظهور بمظهر مقبول اجتماعيًا. وتختلف هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها [٢] من أن الإناث حصلن على درجات أعلى من الذكور على مقياس الكذب. وأخيرًا فيما يختص بطبيعة العلاقة بين الانبساط والعصابية فلقد تبين بأن هذين العاملين مستقلان ولا علاقة بينهما. حيث يرى ايزنك أن العصابية والانبساط مستقلان حيث لا يوجد ارتباط بينهما وإن وجد ارتباط فإنه يكون ارتباطًا قليلاً جدًا. فلقد بين ايزنك أن الارتباط بين العصابية والانبساط يتراوح ما بين ـ ١ ر ـ ٢ , ٠ للمجموعة العادية وقد يصل ٤ , ٠ للمجموعات العصابية.

وإذا نظرنا إلى نتائج هذا البحث نظرة متكاملة لوجدنا أنها بصفة عامة اتفقت مع العديد من الأبحاث منها على سبيل المثال أبحاث ايزنك. ومن ثم لا تختلف عن نتائج البحوث التي عملت في ثقافات مختلفة ومن هنا نرى ضرورة الحاجة إلى القيام بأبحاث أخرى في الثقافة السعودية والثقافات العربية الأخرى. ولقد أظهرت نتائج هذه الدراسة بأن مقياس ايزنك يتمتع بصدق وثبات لا بأس به في البيئة السعودية ومن ثم يوصى باستخدامه في بحوث أخرى.

المراجع

[١] Maccoby, E., and C. Jacklin. *The Psychology of Sex Differences*. Stanford, CA: Stanford Univ. Press, 1974.

[٢] Eysenck, S., and H. Eysenck. "Scores on Three Personality Variables as a Function of Age, Sex and Social Class." *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 8 (1969), 69-76.

[٣] عبدالخالق، أحمد. *الأبعاد الأساسية للشخصية*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٧م.

[٤] Edwards, A., D. Cone, and B. Abbatt. "Anxiety Structure or Social Desirability." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34 (1970), 236-38.

[٥] Eysenck, S., and M. Zuckerman. "The Relationship between Sensation- Seeking and Eysenck's Dimensions of Personality." *British Journal of Psychology*, 69 (1978), 483-87.

[٦] Riding, R., and G. Borg. "Sex and Personality Differences in Performance on Number Computation in 11 Year Old Children." *Educational Review*, 39 (1987), 41-46.

[٧] Riding, R., and J. Tempest. "Spelling and Learning Style in Children." *Educational Psychology,* 4 (1986), 313-20.

[٨] Latorre, A. et al. "Gender-Role Adoption and Sex as Academic and Psychological Risk Factors." *Sex Roles,* 9 (1983), 1127-1136

[٩] تركي، مصطفى أحمد. *بحوث في سيكولوجية الشخصية بالبلاد العربية*. الكويت: مؤسسة الصباح، ١٩٨٠.

[١٠] Riding, R., and W. Egelstaff. "Sex and Personality Differences in Children's Detection of Changes in Prose Passages." *Educational Studies,* 9 (1983), 169-68.

[١١] Hester, K., and R. Drown. "Eysenck Personality Inventory: A Normative Study on an Adult Industrial Population." *Journal of Clinical Psychology,* 36 (1980), 93-39.

[١٢] Buck, P., and J. Linden. "Sex Differences in Perceived Accuracy of Falsified Personality Inventory Feedback." *Journal of Consulting and Clinical Psycohology,* 45 (1977), 1194.

[١٣] Eysenck, H., and S. Eysenck. *Manual of Eysenck Personality Inventory.* London: Hodder and Stoughton, 1966.

[١٤] Gutman, G. "A Note on the MPI Age and Sex Differences in Extroversion and Neuroticism in a Canadian Sample." *British Journal of Social and Clinical Psychology,* 5 (1966), 128-29.

[١٥] Jalota, S. "Some Data on the Mandsley Personality Inventory in Panjab." *British Journal of Social and Clinical Psychology,* 3 (1964), 148.

[١٦] Eysenck, H., and S. Eysenck. *Manual of Eysenck Personality Inventory.* London: University of London, 1964.

[١٧] Costello, C., and H. Brachman. "Cultural and Sex Disterences in Extroversion and Neuroticism in Responses to Children's Personality Inventory." *The British Journal of Educational Psychology,* 32 (1962), 254-57.

[١٨] Chronbach, L.J. "Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests." *Psychometrika,* 16 (1951), 297-334.

[١٩] Eysenck, H., and S. Eysenck. *Manual of Eysenck Personality Inventory.* London: Hodder and Stoughton, 1982.

Sex Differences in: Extroversion and Neuroticism among Saudi Subjects

Taisir Abdallah
Lecturer, Educational Research Center, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of this study was to compare Saudi males and females on extroversion, neuroticism and social desirability as measured by Eysenck Personality Inventory (Form B). The EPI was given to 300 subjects (150 male, 150 female) from King Saud University. The results indicated that there were no significant differences between males and females on extroversion, while there were significant differences on neuroticism and social desirability in favor of females and males, respectively. Also, the results indicated that there was no significant relationship between extroversion and neuroticism which means that these variables are orthogonal, while there was a significant correlation between neuroticism and social desirability.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ٣٠٥ ـ ٣٣٥ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

أثر الإعاقة السمعية للطفل على الوالدين وعلاقـة ذلك ببعض المتغيـرات

زيــدان أحـمـد الســرطاوي

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر الإعاقة السمعية للطفل على الوالدين وعلاقة ذلـك ببعض المتغـيرات (عمر الطفل المعوق، جنسه وترتيبه في الأسرة، ودرجة الفقدان السمعي لديه وأسباب إعاقته السمعية). ولتحقيق ذلك قام الباحث الحالي بتطبيق مقياس على ١١٤ أبًا و ٣٩ أمًا من أهـالي الأطفـال المعـوقين سمعيًا والمسجلين في معاهد الأمل للصم في مدينة الرياض ويتكون المقياس المستخدم من ثلاثة مجالات وأبعاد أساسية وهي: ١) الضغوط النفسية، ٢) التواصل مع الطفل المعوق سمعيًا، ٣) والعلاقة مع المهنيين وغيرهم من الأفراد خارج إطار الأسرة.

وقد توصلت الدراسـة إلى النتائج التالية:

١ ـ لا توجد فروق دالة بين استجابة الآباء والأمهات على الأبعاد الثلاثة للمقياس المستخدم. ومع ذلك عبّر الآباء عن تعرضهم لضغوط نفسية أكبر من الأمهات، في حين عبّرت الأمهات عن ثقة أكبر في قدرتهن على التواصل مع طفلها المعوق سمعيًا.

٢ ـ لا يوجد أثر دال لجنس الطفل المعوق سمعيًا على استجابات الوالدين في حين أظهرت النتائج وجود أثر دال لأعمار الأطفال المعوقين سمعيًا وترتيبهم في الأسرة على تلك الاستجابات.

٣ ـ يوجد أثر دال لدرجة الفقدان السمعي للطفل على استجابة الوالدين للأبعاد الثلاثة للأداة المستخدمة.

٤ ـ كانت استجابات أمهات الأطفال ممن كانت الحصبة الألمانية والتهاب السحايا سببًا في إعاقة أطفالهن السمعية أكثر سلبية من استجابات أمهات الأطفال الآخرين ممن كانت الوراثة سببًا في إعاقة أطفالهن السمعية.

مقدمة

إن أهمية الوالدين ودورهم في نمو طفلهم النفسي وتطوره الاجتماعي والأكاديمي تعتبر من الأمور التي لا سبيل إلى إنكارها. وبالمقابل لا سبيل إلى إنكار أثر الأطفال في أسرهم. ويكون هذا التأثير جوهريًا عندما يكون الطفل غير عادي. وتتوقف درجة التأثير والتوتر التي تخبرها أسرة الطفل المعوق على عدد كبير من العوامل منها عوامل ثقافية وطبقية وأخرى تتصل بنمو الطفل وجنسه وأعمار الإخوة والأخوات، وعوامل ترتبط بطبيعة الإعاقة ودرجة وضوحها الاجتماعي. وهكذا فإن معرفة الدور الذي يلعبه الوالدان في نمو أطفالهم وتطورهم وخاصة المعوقين منهم يفرض على التربويين والأخصائيين التعرف على أثر الإعاقة على الوالدين من حيث استجابتهم للضغوط النفسية التي تواجههم، وقدرتهم على التواصل مع أطفالهم، وعلاقتهم مع المهنيين العاملين مع الطفل. وحيث إن الوالدين يلعبان دورًا كبيراً في التخطيط لتعليم أطفالهم فهم مدعوون لأن يكونوا أعضاء مشاركين في صياغة البرنامج التربوي الفردي وأن يحضروا الاجتماعات التي تعقدها المدرسة. وهذا من شأنه أن يطور علاقة الوالدين بالمهنيين، ويبني جسورًا من الثقة والألفة بينهم. ولا شك أن مشاركة الوالدين في التخطيط لتعليم أطفالهم تخلق لديهم حسًا بالمسؤولية والمساعدة في تنفيذ البرنامج التعليمي. ولاشك أن تطوير مثل تلك العلاقة الإيجابية يعتمد بدرجة كبيرة على قدرة العاملين على فهم الوالدين والتواصل معهم بفعالية.

وحيث إن استجابة والدي الأطفال المعوقين وردود فعلهم ترتبط بطبيعة الإعاقة فقد سعت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر الإعاقة السمعية على آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا، والتعرف على علاقة بعض العوامل مثل: عمر الطفل المعوق سمعيًا وجنسه وترتيبه في الأسرة، ودرجة الفقدان السمعي وأسباب ذلك باستجابة الوالدين. وهذا من شأنه أن يساعد المربين وغيرهم من المهنيين العاملين في مجالات الصحة النفسية على وضع الخطط والبرامج الإرشادية المناسبة للعمل مع أسر الأطفال المعوقين سمعيًا التي تهدف إلى التخفيف

من الضغوط النفسية التي تواجههم، وتساعدهم على تحقيق ثقة أكبر في قدرتهم على التواصل مع طفلهم المعوق، وعلى تطوير علاقة إيجابية بينهم وبين المهنيين العاملين في مجال رعاية الأطفال المعوقين سمعيًا. ولا يمكن لتلك البرامج الإرشادية أن تنجح إلا إذا وضعنا في الحسبان تلك العوامل التي ترتبط بالأسرة والعلاقات الأسرية واتجاه الآباء نحو الإعاقة، ودرجة تقبلهم لإعاقة طفلهم السمعية وأثرها في حياة الأطفال الآخرين، وتأثيرها في دورة حياة الأسرة بوجه عام.

مشكلة الدراسة

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما هي استجابات الآباء والأمهات ذوي الأطفال المعوقين سمعيًا نحو أبنائهم المعوقين سمعيًا؟

هدف الدارسة

تهدف الدراسة الحالية على التعرف على طبيعة استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا للضغوط النفسية التي تواجههم، وقدرتهم على التواصل مع أطفالهم المعوقين سمعيًا، ورضاهم عن علاقتهم مع الأشخاص الآخرين خارج إطار الأسرة من مهنيين وغيرهم نتيجة الفقدان السمعي لأطفالهم. كما تهدف الدراسة إلى التعرف على أثر بعض المتغيرات المتعلقة بعمر الطفل المعوق سمعيًا، وجنسه، وترتيبه في الأسرة، ودرجة الفقدان السمعي لديه، وسبب إعاقته السمعية على استجابات الوالدين في الأبعاد الثلاثة التي سبق ذكرها. حيث لم يسبق ـ حسب علم الباحث ـ أن تناولت الدراسات العربية مثل هذا الموضوع من قبل.

أسئلة الدراسة

يمكن تحقيق أهداف الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

١ ـ هل هناك اختلاف بين استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا على الاستبانة المعدة لذلك الغرض نتيجة الفقدان السمعي لأطفالهم؟

٢ ـ ما هو أثر عمر الطفل المعوق سمعيًا على استجابات والديه على الاستبانة المعدة لذلك الغرض؟

٣ ـ ما هو أثر ترتيب الطفل المعوق سمعيًا على استجابات والديه على الاستبانة المعدة لذلك الغرض؟

٤ ـ ما هو أثر سبب الإعاقة السمعية على استجابات والديه على الاستبانة المعدة لذلك الغرض؟

٥ ـ ماهو أثر جنس الطفل المعوق سمعيًا على استجابات والديه على الاستبانة المعدة لذلك الغرض؟

٦ ـ ما هو أثر درجة الفقدان السمعي للطفل على استجابات والديه على الاستبانة المعدة لذلك الغرض؟

فرضيات الدراسة

١ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (∝ = ٠,٠٥) بين استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا على الاستبانة المعدة لذلك الغرض نتيجة الفقدان السمعي لأطفالهم.

٢ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (∝ = ٠,٠٥) بين استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا على الاستبانة المعدة لذلك الغرض تعزى لمتغير عمر الطفل المعوق سمعيًا.

٣ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (∝ = ٠,٠٥) بين استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا على الاستبانة المعدة لذلك الغرض تعزى لمتغير ترتيب الطفل المعوق سمعيًا.

٤ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (∝ = ٠,٠٥) بين استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا على الاستبانة المعدة لذلك الغرض تعزى لمتغير سبب إعاقة الطفل السمعية.

٥ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (∝ = ٠,٠٥) بين استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًّا على الاستبانة المعدة لذلك الغرض تعزى لمتغير جنس الطفل المعوق سمعيًّا.

٦ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (∝ = ٠,٠٥) بين استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًّا على الاستبانة المعدة لذلك الغرض تعزى لدرجة الفقدان السمعي لدى الطفل المعوق سمعيًّا.

مصطلحات الدراسة

الإعاقة السمعية : يشتمل مفهوم الإعاقة السمعيَّة على كل من الأصم وثقيل السمع.

الأصم: هو الذي لا يستطيع استخدام حاسة السمع لفهم الكلام حتى مع استخدام أجهزة أو أدوات مساعدة. وتقدر درجة الفقدان السمعي لديه بتسعين (٩٠) ديسيبل فما فوق.

ثقيل السمع: هو الذي يعاني من نقص حاسة السمع لدرجة تجعل من الضروري استخدام أجهزة أو أدوات مساعدة حتى يتمكن من فهم الكلام المسموع.

محددات الدراسة

١ ـ اقتصرت الدراسة على آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًّا دون أفراد الأسرة الآخرين.

٢ ـ اقتصرت الدراسة على والدي الأطفال المعوقين سمعيًّا والمسجلين في معاهد الأمل الواقعة في مدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٠٨ـ١٤٠٩هـ.

الدراســـات الســـابقة

تركـزت البحوث التي أجريت في موضوع الأسرة والطفل المعوق على تتبع مشاعر الوالدين وتحديد مستوى التوتر والارتباك في حياة أسر الأطفال المعوقين بشكل عام. وفي هذا السياق توصل الباحثون إلى افتراض وجود نوع من التتابع في استجابات الوالدين عند ولادة طفل معوق أو عند اكتشاف حالة إعاقة ما عند أحد أفراد الأسرة. وقد تمثلت الاستجابة الأولى لدى الغـالبية العـظمى من الآبـاء والأمهـات بالصدمة، وتحولت هذه الاستجابة بالتدريج إلى موقف يقضي بإنكار مظاهر الإعاقة عند الطفل، وجاءت استجابة الحزن كرد فعل شائع لدى الآباء والأمهات في المرحلة التالية، وقد صاحب هذه الحالة لدى عدد كبير من الآباء والأمهات حالة من القلق الشديد. كذلك كانت مشاعر الغضب الموجهة نحو الوالدين نفسيهما أو تجاه الطفل أو تجاه العاملين في مجال الخدمات من الاستجابات الشائعة بدرجة واضحة. وعقب هذه المرحلة بدأت معظم الأسر فترة من التكيف للموقف تميزت بدرجة من الثقة أكبر مما كان عليه الحال من قبل في قدراتهم على القيام بالأدوار التي تتطلبها رعاية أبنائهم [١، ص ص ١٨٣ ـ ٢٢٧]. ويؤكد ذلك ما ذهب إليه «ميشالز» Michaclis [٢، ص ص٩-١٧]، واتكنز Atkins [٣، ص ص ١١-٢١] من أن ولادة طفل جديد في الأسرة تؤدي إلى تغير في أفراد الأسرة ككل وتكون هذه العملية أكثر وضوحًا إذا كان الطفل معوقًا، حيث يهدد الطفل المعوق الأسرة ويعيقها عن القيام بوظائفها الطبيعية.

ومـع كثـرة الـدراسـات التي أجريت في هذا الموضوع إلا أن هناك تفاوتًا في عدد الدراسات التي اهتمت بفحص أثر نوع محدد من الإعاقة على الوالدين: ففي مجال الإعاقة السمعية وأثـرها على الوالدين وهو موضوع هذه الدراسة فقد كانت الدراسات محدودة. وبالرغم من قلة الدراسات في هذا المجال فقد ذهب الباحثون إلى القول بأن أفضل وصف لأنماط تأثير الأطفال المعوقين سمعيًا على حياة أسرهـم هو أنها تأثيرات متباينة إلى حد كبير. وفي هذا السياق أورد عبدالرحيم [١، ص ص ١٨٣ ـ ٢٢٧] نتائج عدد من الدراسات منها دراسة فريمان (Freeman, 1975) التي أوضح فيها أنه في الوقت الذي تذكَّر فيه ثلث عدد الآباء والأمهات الصدمة وعدم التصديق عند سماع تشخيص القصور السمعي لدى أبنائهم، فإن عددًا محدودًا للغاية هـم الذين تذكروا درجة حادة من رد الفعل بحيث أثرت

على وظائفهم الأسرية. كذلك كانت أعداد الآباء والأمهات متساوية تقريبًا عند تقرير أن حياتهم الزوجية قد ساءت أو تحسنت نتيجة لإضافة طفل أصم إلى أعضاء الأسرة. هذا في الوقت الذي عبرت فيه الغالبية العظمى من هذه الأسر عن وجود تأثير محايد أو متعادل لوجود مثل هؤلاء الأطفال جريجوري (Gregory, 1970) . كذلك أوضح فريمان (Freeman, 1975) في دراسة أخرى بأن معدل انهيار الحياة الأسرية بين أسر الأطفال المعوقين حسيًّا لم يزد عن المعدل السائد بين أسر الأطفال غير المعوقين.

وتشير دراسة «ميدو» Meadow [٤ ، ص٥] التي أجريت على ٥٤٢ أسرة من أسر الأطفال المعوقين سمعيًّا بهدف التعرف على أثر الإعاقة السمعية على الوالدين إلى عدم وجود فروق دالة بين الآباء والأمهات في الأبعاد التي سبق ذكرها، إلا أن الآباء عبروا عن تعرضهم لضغوط نفسية أكبر، في حين عبرت الأمهات عن ثقة أكبر في قدرتهن على التواصل مع أطفالهن المعوقين سمعيًّا. وكذلك توصلت الدراسة إلى نتائج متباينة حول علاقة بعض المتغيرات باستجابات الوالدين.

وفي دراسة جرينبرج Greenberg [٥ ، ص ص٤٠٧-٤١٧] التي اشتملت على مجموعتين من أسر الأطفال المعوقين سمعيًّا، إحداهما استخدمت كمجموعة ضابطة والأخرى كمجموعة تجريبية وذلك بهدف التعرف على أثر برامج التدخل المبكر على التخفيف من الضغوط النفسية التي تتعرض لها أسرة الطفل المعوق سمعيًّا. وقد أشارت النتائج إلى زيادة قدرة الأسرة في المجموعة التجريبية على التواصل مع أطفالها المعوقين، وانخفاض حدة الضغوط النفسية التي تعيشها هذه الأسرة مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ومن أشمل الدراسات التي جاءت في هذا الميدان ما قام به «فاربر ومساعدوه وتلاميذه» Farber et al. [٦ ، ص ص٥٩٦-٦٠١] لدراسة العلاقة بين الآباء وأطفالهم المعوقين وأثر الإعاقة على العلاقات الأسرية بوجه عام ومدى تأثر هذه العلاقات بعوامل متعددة مثل: سبب الحالة، أو الجنس، وترتيب الطفل في الأسرة. وقد تكشف لفاربر أن جنس الطفل المعوق يكون له تأثير على درجة التكامل في الحياة الزوجية بين الوالدين.

فعندما يكون الطفل المعوق ذكرًا فإن درجة التكامل في الحياة الزوجية تكون أقل منها في حالة الأنثى. واتضح أيضًا أن وجود طفل ذكر من المعوقين في أسرة من المستويات الدنيا من الناحية الاجتماعية والاقتصادية يكون لها تأثيرها السلبي على الحياة الأسرية أكثر منه في حالة البنات ولكن هذا لا يصدق على الأسر في المستوى المتوسط من الناحية الاجتماعية والاقتصادية [٧، ص٤٢٥].

وقد أشارت نتائج دراسة «فريمان وآخرين» Freeman et al. [٨، ص ص٣٩١-٤٠٥] والتي اشتملت على ١٢٠ أسرة من أسر الأطفال المعوقين سمعيًا بهدف التعرف على المشكلات النفسية التي تواجهها هذه الأسر بسبب الإعاقة السمعية لأطفالها إلى وجود فروق في استجابات الوالدين تعزى لمتغير العمر.

وحيث أوضحت الدراسات السابقة بأن هنالك تفاوتًا كبيرًا في تأثير الإعاقة السمعية على آباء وأمهات الأطفال المعوقين فقد شجع ذلك الباحث على إجراء دراسة يتحقق من خلالها على أثر الإعاقة السمعية على الآباء والأمهات ويتعرف كذلك على علاقة بعض المتغيرات ومدى تأثيرها على استجابات الوالدين، خاصة في البيئة العربية التي تفتقد لمثل هذا النوع من الدراسات.

منهجيــة الدراســة

يهدف هذا الجزء إلى بيان المنهجية المستخدمة في هذه الدراسة من حيث تحديد مجتمع الدراسة وعينتها والأداة المستخدمة وإجراءات تنفيذها وكذلك المعالجات الاحصائية المستخدمة.

مجتمــع الدراســة

يتألف مجتمع الدراسة من جميع أسر الطلاب المعوقين سمعيًا والمسجلين في مراكز الإعـاقة السمعية (ابتدائية ومتوسطة) في مدينة الرياض للفصل الدراسي الأول من عام ١٤٠٨-١٤٠٩هـ، والبالغ عددها ثلاثة ٣ مراكز ويسجل فيها ستمائة (٦٠٠) طالب وطالبة.

عينــة الدراســـة

بلغ عدد الأسر التي استجابت على المقياس **١٥٣** أسرة منهم **١١٤** أبا، **٣٩**أما) من مجموع أسر الطلاب المعوقين سمعيًا والمسجلين في معاهد الأمل في مدينة الرياض. وبذلك فإن عينة الدراسة تمثل ما نسبته ٢٥٪ تقريبًا من مجتمع الدراسة. ويبين جدول رقم ١ توزيع الطلاب المعوقين سمعيًا تبعًا لمتغير العمر والترتيب في الأسرة، وأسباب الإعاقة السمعية، وجنس الطفل ودرجة الفقدان السمعي لديه ممن لها علاقة باستجابات الوالدين على المقياس.

أداة البحـث

استخدم في الدراسة الحالية مقياس خاص بالتعرف على أثر الإعاقة السمعية على الأسرة، وقام بتطوير هذا المقياس ميدو (Meadow, 1985) ويشتمل على أربعة وعشرين (٢٤) فقرة ترتبط بخبرات الأسرة التي تضم طفلاً معوقًا سمعيًا موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة يضم كلا منها ثماني (٨) فقرات. والأبعاد هي :

البعد الأول : الضغوط النفسية

البعد الثاني : التواصل مع الطفل المعوق

البعد الثالث : العلاقة مع المهنيين

وتمتاز الأبعاد الثلاثة بدرجة مقبولة من الثبات في صورتها الأصلية، إذ بلغت قيمة ألفا للأبعاد الثلاثة ٧٤, ٠، ٧٥, ٠، ٧١, ٠ على التوالي.

ومر إعداد المقياس بالخطوات التالية :

١ ـ التحقق من صدق المقياس

وبهدف التحقق من صدق المقياس طلب الباحث بعد ترجمته للمقياس إلى اللغة العربية من بعض أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في مجال التربية الخاصة مراجعة الترجمة وذلك من خلال مطابقتها للصورة الأصلية وذلك للتحقق من صدق الترجمة ومحتوى

جدول رقم ١ . توزيع الأطفال المعوقين سمعيًا طبقًا لمتغيرات عمر الطفل وترتيبه في الأسرة وأسباب إعاقته السمعية وجنسه ودرجة الفقدان السمعي لديه .

المتغير	مستوى التغير	العدد	النسبة المئوية	المجموع
العمر	أقل من ٦ سنوات	٢٥	١٦,٣	
	من ٦,١ - ١٠ سنوات	٥٣	٣٤,٦	٪١٠٠
	من ١٠,١ - ١٣ سنة	٢١	١٧,٧	
	من ١٣,١ - ١٦ سنة	٢٩	١٩	
	من ١٦,١ فما فوق	٢٥	١٦,٣	
الترتيب في الأسرة	الطفل الوحيد	٧	٤,٦	
	الطفل الأصغر	١١	٧,٢	٪١٠٠
	الطفل الأوسط	٩١	٥٩,٥	
	الطفل الأكبر	٤٤	٢٨,٧	
الأسباب	عوامل وراثية	١٥	٩,٨	
	الحصبة الألمانية	١٠	٦,٥	٪١٠٠
	التهاب السحايا	١٣	٨,٥	
	غير معروف	١١٥	٧٥,٢	
الجنس	ذكور (طلاب)	٩٥	٦٢,١	
	إناث (طالبات)	٥٨	٢٧,٩	٪١٠٠
درجة الفقدان	جزئي	٧٨	٥١	
السمعي	كلي	٧٥	٤٩	٪١٠٠

الفقرات . وفي خطوة لاحقة طلب الباحث من أحد المتخصصين أن يعمل على ترجمة الصورة العربية إلى اللغة الإنجليزية . وفي ضوء ذلك اعتمد الباحث صورة منقحة للمقياس (انظر الملحق) .

٢ ـ التحقق من ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس لجأ الباحث في المرحلة الأولى من مراحل الدراسة إلى توزيع أداة البحث على أربعين (٤٠) أسرة من أسر الأطفال المعوقين سمعيًا والمسجلين في معهد الأمل لطلبة المرحلة المتوسطة حيث طلب من أحد الوالدين أن يقوم بالإجابة على فقرات المقياس، بالإضافة إلى المعلومات الشخصية التي تضمنتها ورقة التعليمات. وقد قام ثلاثة وثلاثون (٣٣) أسرة بإعادة الاستبانة خلال عشرة أيام. وبعد ستة أسابيع أرسل المقياس مرة ثانية للأسر التي استجابت على المقياس في المرة الأولى وطلب من الأشخاص نفسهم الذين أجابوا في المرة الأولى أن يجيبوا في المرة الثانية وذلك للتحقق من ثبات الأداة. ومن ثم حسبت معاملات الارتباط بين مرتي التطبيق باستخدام معادلة بيرسون، وكانت النتيجة من هذه المعالجة الإحصائية تشير إلى أن معامل الارتباط = ٠,٩٢.

وتحدد التعليمات الخاصة بإجراءات التطبيق بأن يختار أحد الوالدين إحدى استجابتين وهما: نعم أو لا والتي تشير إلى موافقتهم أو عدم موافقتهم على كل فقرة من فقرات المقياس.

إجـراءات التطبيـق

بعد الحصول على موافقة الجهات الرسمية والمتمثلة في مركز التطوير التربوي وإدارة تعليم الرياض بإجراء هذه الدراسة على أهالي الطلاب المعوقين سمعيًا والمسجلين في معاهد الأمل في مدينة الرياض والتابعة لوزارة المعارف طلب الباحث من مدراء معاهد الأمل الثلاثة في مدينة الرياض مساعدته في توزيع أداة البحث على طلاب وطالبات المعاهد، وذلك باختيار عشرة (١٠) طلاب من كل فصل، وروعي في الاختيار معرفة المدرسين والمدرسات بمدى تجاوب أهالي الطلاب والطالبات، وإقامتهم في مدينة الرياض. وقد قام الأخصائيون الاجتماعيون في تلك المعاهد بالعمل على توزيع ٢٨٠ استمارة بحث على الطلبة والطالبات. وأرفق مع كل استمارة طلب من إدارة المعهد بضرورة إعادة الاستمارة بعد الاستجابة عليها. وقد بلغ عدد الاستمارات التي أعادها الأهالي ١٧٥ استبعد منها **٢٢** استمارة لعدم اكتمالها أو قيام أشخاص غير الوالدين بتعبئتها. وهكذا بلغ عدد الأفراد الذين احتسبت إجابتهم في تحليل البيانات **١٥٣** أسرة.

الطــرق الإحصائيــة

١ ـ استخدم اختبار (ت) لحساب الفروق بين درجات الآباء والأمهات على كل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة.

٢ ـ تحليل التبــاين الآحـادي one-way بهدف التحقق من وجـود فروق دالـة في استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا.

٣ ـ اختبار شيفيه، واختبار الدلالة (ت) كإجراء بعدي لمقارنة متوسطات الدرجات بين مستويات كل متغير من متغيرات الدراسة.

النتــائج

حاولت هذه الدراسة التحقق من صحة الفرضيات التي سبق ذكرها. فقد نصت الفـرضية الأولى على عدم وجود فروق دالة في استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا للضغـوط النفسية والتواصل مع الطفل المعوق سمعيًا والعلاقة مع المهنيين نتيجة الفقدان السمعي لأطفالهم. ولاختبار هذه الفرضية استخدم تحليل التباين الآحادي وذلك كما هو مبين في جدول رقم ٢ . ومن ثم استخدام اختبار الدلالة (ت) للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الآباء والأمهات على الأبعاد الثلاثة كما يظهر في جدول رقم ٣.

توضح نتائج تحليل التباين الواردة في جدول رقم ٢ إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات الآباء والأمهات وذلك في أبعاد المقياس الثلاثة. حيث بلغت قيمة ف على بعد الضغوط النفسية (٠,٨١) وعلى بعد الاتصال مع الطفل المعوق (٠,١١) وعلى بعد العلاقة مع المهنيين (٠٣,). وهذه القيم الثلاث تقل عن القيمة الحرجة المطلوبة لتكون دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وهي مستوى الدلالة التي اعتمدها الباحث في دراسته الحالية.

جدول رقم ٢ . نتائج تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق في استجابة آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا على أبعاد المقياس الثلاثة (ن = ١٥٣ ، د. ح=١٥٢)

البعـد	المصـدر	مجموع المربعات	د. ح	متوسط المربعات	قيمة ف
الضغوط النفسية	بين المجموعات	٢,٦٦	١	٢,٦٦	٠,٨١
	داخل المربعات	٤٩٣,٩٣	١٥١	٣,٢٧	
الاتصال مع الطفل	بين المجموعات	٠,٢٢	١	٠,٢٢	٠,١١
	داخل المجموعات	٢٩٧,٣٠	١٥١	١,٩٦	
العلاقة مع المهنيين	بين المجموعات	٠,١٢	١	٠,١٢	٠,٠٣
	داخل المجموعات	٤٧٧,٠٤	١٥١	٣,١٦	

جدول رقم٣ . دلالة الفرق بين متوسطات درجات كل من الآباء والأمهات على أبعاد المقياس الثلاثة .

المقياس الفرعي	الوالدان	العـدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت والدلالة
الضغوط النفسية	الأب	١١٤	١٣,٨٦	١,٨١	٠,٩١
	الأم	٣٩	١٣,٥٣	١,٧٩	—
الاتصال مع المعوق	الأب	١١٤	١٢,١٧	١,٤٠	١,٣٥
	الأم	٣٩	١٢,٧٢	١,٨٠	—
العلاقة مع المهنيين	الأب	١١٤	١٤,٣٢	١,٨٠	٠,٠٧
	الأم	٣٩	١٤,٣٣	١,٦٩	—

بالرغم من أن الفروق بين متوسطات درجات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا ليست دالة إحصائيًا على أبعاد المقياس الثلاثة كما يظهر في جدول رقم ٣ فإن درجات الآباء على بعد الضغوط النفسية تعبر عن تعرضهم لضغوط نفسية أكبر مما تتعرض له الأمهات فقد بلغ متوسط درجات الآباء (١٣,٨٦)، في حين بلغ متوسط درجات الأمهات (١٣,٥٣). في حين تعبر درجات الأمهات على بعد الاتصال عن ثقة أكبر في قدرتهن على التواصل مع أطفالهن المعوقين سمعيًا، إذ بلغ متوسط درجاتهن (١٢,٧٢) في حين بلغ متوسط درجات الآباء (١٢,١٧). أما متوسط درجات الآباء والأمهات على البعد الثالث والخاص بالعلاقة مع المهنيين فقد كانت متقاربة جدًا إذ بلغت (١٤,٣٢ ، ١٤,٣٣) على التوالي.

وقد نصت الفرضيات الأخرى للدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عمر الأطفال المعوقين سمعيًا، وترتيبهم في الأسرة، وأسباب إعاقتهم السمعية، وجنسهم ودرجة الفقدان السمعي بين استجابات والدي الأطفال المعوقين سمعيًا للضغوط النفسية، والتواصل مع الطفل المعوق سمعيًا، والعلاقة مع المهنيين. ولاختبار هذه الفرضيات استخدم تحليل التباين one-way analyses للتعرف على أثر المتغيرات السابقة على استجابات الوالدين على كل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة كما يظهر في جدول رقم ٤.

تبين النتائج الواردة في جدول رقم ٤ الآتي:

١ - وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير عمر الطفل المعوق سمعيًا على استجابات الوالدين على أبعاد المقياس الثلاثة.

٢ - وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير ترتيب الطفل المعوق سمعيًا في الأسرة على استجابات الوالدين في علاقتهم مع المهنين، وفي الضغوط النفسية التي يواجهونها في حين لم تظهر النتائج وجود أثر ذي دلالة للمتغير على البعد الثالث.

٣ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير سبب الإعاقة السمعية على استجابات الوالدين على بعد المقياس الخاص بالضغوط النفسية. في حين لم تظهر النتائج وجود أثر دال إحصائيًا لهذا المتغير على بعدي الاتصال والعلاقة مع المهنيين.

جدول رقم ٤ . نتائج تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة متغيرات الدراسة المختلفة (ن=١٥٣ د.ح ١٥٢).

المتغير	البيـــان	الضغوط النفسية		الاتصال مع الطفل المعوق		العلاقة مع المهني	
		بين المجموعات	داخل المجموعات	بين المجموعات	داخل المجموعات	بين المجموعات	داخل المجموعات
عمر الطفل	مجموع المربعات	٥٦,٥	٤٨١,١٤	٢٨,٨٠	٢٧٧,٢٢	٤١,٨٤	٤٢٥,١٢
	د.ح	٤	١٤٨	٤	١٤٨	٤	١٤٨
	متوسط المربعات	١٤,٠١	٢,٢٥	٧,٢٠	١,٨٧	١٠,٤٦	٢,٩٤
	قيمـة ف	*٤,٢١		*٢,٨٥		*٢,٥٥	
ترتيب الطفل في الأسرة	مجموع المربعات	٢٣,٨٨	٢٤١,٢٨	٣,٩٦	٢٩٩,٤٩	٢٦,٠٨	٢٧٩,٩٥
	د.ح	٢	١٤٩	٣	١٤٩	٣	١٤٩
	متوسط المربعات	٧,٩٦	١,٦٢	١,٣٢	٢,٠١	٨,٦٩	٢,٥٥
	قيمة ف	*٢,٠٤		٠,٦٥		*٢,٤١	
سبب الإعاقة السمعية	مجموع المربعات	١٩,٢٦	٣٢٧,٨٠	٤,٨٢	٢٨٩,٠٦	٣,٦٩	٤٧٥,٣١
	د.ح	٢	١٤٩	٢	١٤٩	٢	١٤٩
	متوسط المربعات	٦,٤٢	٢,٢٠	١,٦١	١,٩٤	١,٢٣	٣,١٩
	قيمة ف	*٢,٩١		٠,٨٢		٠,٢٨	
جنس الطفل	مجموع المربعات	٠,١٩	٥٢٦,٠٥	٣,٢٦	٣٠٢,٦٤	٢,٩٤	٤٧٣,٩٧
	د.ح	١	١٥١	١	١٥١	١	١٥١
	متوسط المربعات	٠,١٩	٢,٥٥	٣,٢٦	٢,٠٠	٢,٩٤	٣,١٣
	قيمة ف	,٠٥		١,٦٨		٠,٩٤	
درجـة المعـدان السمعي	مجموع المربعات	٧,٥٠	٣٨٢,٠٢	٨,٧٤	٣٩٦,٩٥	١٠,٥٥	٤٢٨,٨٤
	د.ح	١	١٥١	١	١٥١	١	١٥١
	متوسط المربعات	٧,٥٠	٢,٥٢	٨,٧٤	٢,٤٥	١٠,٥٥	٢,٨٤
	قيمة ف	*٢,٩٦		*٣,٥٦		*٢,٧١	

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ أو أقـل.

٤ ـ عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير جنس الطفل المعوق سمعيًا على استجابات الوالدين على أبعاد المقياس الثلاثة.

٥ ـ وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير درجة الفقدان السمعي على استجابات الوالدين على أبعاد المقياس الثلاثة.

وللكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الوالدين على أبعاد المقياس الثلاثة تبعًا لمتغيرات الدراسة ذات العلاقة باستجابات الوالدين والمتمثلة بعمر الطفل المعوق سمعيًا، وترتيبه في الأسرة، وسبب إعاقته السمعية، وجنسه، ودرجة فقدانه السمعي، فقد تم استخدام كل من اختبار شيفيه واختبار الدلالة (ت) كما تظهرها جداول أرقام (٥، ٦، ٧، ٨، ٩) على التوالي.

جدول رقم ٥ . نتائج اختبار شيفيه لحساب دلالة الفرق بين متوسطات درجات الوالدين على أبعاد المقياس تبعًا لمتغير عمر الطفل.

مستوى التغير	العدد	الضغوط النفسية		الاتصال مع الطفل المعوق		العلاقة مع المهنيين	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
١) أقل من ٦ سنوات	٢٥	*١٤,٧٢	١,١١	١٢,١٢	١,٠٩	١٣,٥٢	١,٨٧
٢) ٦,١ ـ ١٠ سنوات	٥٣	١٣,٦٤	٢,١٧	١٢,٢٨	١,٥٣	١٤,٤٢	١,٥٣
٣) ١٠,١ ـ ١٣ سنة	٢١	١٣,٦٠	١,٦٩	١٢,٦٦	١,١٥	١٤,٧٦	١,١٦
٤) ١٣,١ ـ ١٦ سنة	٢٩	*١٢,٨٠	١,٧٤	١٣,٠٨	١,٠٧	١٤,٧٢	١,٠١
٥) ١٦,١ ـ فما فوق	٢٥	*١٢,٧٤	١,٧١	١٣,١٥	١,٠٤	١٤,٨٢	٠,٩٦

* دال عند مستوى (٠,٠٥) ١ > ٥,٤ .

جدول رقم ٦ . نتائج إختبار شيفيه لحساب دلالة الفرق بين متوسطات درجات الوالدين على أبعاد المقياس تبعًا لمتغير ترتيب الطفل .

مستوى التغير	العدد	الضغوط النفسية		الاتصال مع الطفل المعوق		العلاقة مع المهنيين	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
١) الطفل الوحيد	٧	*١٥,٥٠	١,٠٠	١١,٧٥	١,٧٠	١٥,٢٥	٠,٦٠
٢) الطفل الأصغر	١١	*١٤	١,٠٥	١٢,٩٠	٠,٧٧	١٥	٠,٨١
٣) الطفل الأوسط	٩١	١٣,٧٠	١,٤٧	١٢,٦٤	١,٤٦	١٤,٣٧	١,٤١
٤) الطفل الأكبر	٤٤	*١٣,٢٠	١,٩٣	١٢,٥٧	١,٤٠	١٣,٨٠	٢,٤٥

* دال عند مستوى (٠,٠٥) ١، ٢، > ٤.

جدول رقم ٧ . نتائج اختبار شيفيه لحساب دلالة الفرق بين متوسطات درجات الوالدين على أبعاد المقياس تبعًا لمتغير سبب الإعاقة .

مستوى التغير	العدد	الضغوط النفسية		الاتصال مع الطفل المعوق		العلاقة مع المهنيين	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
١) عوامل وراثية	١٥	*١٢,٦٣	١,٥٠	١٣,٠٩	١,٥١	١٤,٨١	٠,٨٧
٢) الحصبة الألمانية	١٠	*١٤,٢٥	١,١٦	١٢,٥٧	١,٨١	١٤,٢٨	١,٣٨
٣) التهاب السحايا	١٣	*١٤,١٨	١,٢٦	١٢,٢٢	٢,٠٤	١٤,١١	١,٩٠
٤) أسباب غير معروفة	١١٥	١٣,٧٦	١,٨٠	١٢,٦٨	١,٣٠	١٤,٢٣	١,٨٥

* دال عند مستوى (٠,٠٥) ٢، ٣ > ١.

جدول رقم ٨ . نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسطات درجات الوالدين على أبعاد المقياس تبعًا لمتغير جنس الطفل.

مستوى التغير	العدد	الضغوط النفسية			الاتصال مع الطفل المعوق			العلاقة مع المهنيين		
		المتوسط	الانحراف	الدلالة	المتوسط	الانحراف	الدلالة	المتوسط	الانحراف	الدلالة
١) ذكر (طالب)	٩٥	١٣,٦٨	٢,١١	–	١٢,٧٣	١,٤٦	–	١٤,٣٨	١,٥٥	–
٢) أنثى (طالبة)	٥٨	١٣,٧٥	١,٧٣		١٣,٤٣	١,٣٢		١٤,١٠	٢,٠٨	

جدول رقم ٩ . نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسطات درجات الوالدين على أبعاد المقياس تبعًا لمتغير الفقدان السمعي.

مستوى التغير	العدد	الضغوط النفسية			الاتصال مع الطفل المعوق			العلاقة مع المهنيين		
		المتوسط	الانحراف	الدلالة	المتوسط	الانحراف	الدلالة	المتوسط	الانحراف	الدلالة
١) جزئي (ثقل سمع)	٧٨	١٢,٧٩	٢,٢٣	٢,٢١*	١٢,٩٦	١,٣٥	٢,١٨*	١٤,٦١	١,٤٢	١,٩٢*
٢) كلي (صمم)	٧٥	١٣,٧٣	١,٧٤		١٢,٠٨	١,٩٧		١٤,٠٩	١,٩٢	

* دال عند مستوى ٠,٠٥   ١ < ٢   ٢ < ١   ٢ < ١

تظهر النتائج الواردة في جدول رقم ٥ بأن هنالك فروقًا دالة بين متوسط درجات والدي الأطفال المعوقين سمعيًا صغار السن ممن هم دون السادسة، ومتوسط درجات والدي الأطفال كبار السن ممن هم فوق سن الثالثة عشرة على البعد الأول الخاص بالضغوط النفسية. حيث بلغ متوسط درجات الوالدين في المجموعة الأولى (١٤,٧٢) وهو أكثر سلبية

من متوسط درجات الوالدين في المجموعة الثانية والذي بلغ (١٢,٨٠ ، ١٢,٧٤) وهم بذلك يتعرضون لضغوط نفسية أكبر. ومن جانب آخر لم تظهر النتائج وجود فروق دالة بين متوسطات درجات والدي الأطفال المعوقين سمعيًا في مستوياتهم العمرية المختلفة على بعدي الاتصال مع الطفل المعوق، والعلاقة مع المهنيين، حيث بلغت متوسطات درجات والدي الأطفال المعوقين سمعيًا في المستويات العمرية الخمسة على بعد الاتصال (١٢,١٢ ، ١٢,٢٨ ، ١٢,٦٦ ، ١٣,٠٨ ، ١٣,١٥) على التوالي. في حين بلغت متوسطاتهم على بعد العلاقة مع المهنيين في المستويات العمرية المختلفة لأطفالهم (١٣,٥٢ ، ١٤,٤٢ ، ١٤,٧٦ ، ١٤,٧٢ ، ١٤,٨٢) على التوالي.

تظهر النتائج الواردة في جدول رقم ٦ وجود فروق دالة بين متوسطات درجات والدي من كان طفلهم المعوق سمعيًا هو الطفل الوحيد أو الأصغر، وبين متوسط درجات والدي من كان طفلهم المعوق هو الأكبر على البعد الأول الخاص بالضغوط النفسية، حيث بلغت متوسطات درجات الوالدين في المجموعة الأولى (١٥,٥٠ ، ١٤) على التوالي وهي أكثر سلبية من متوسط درجات الوالدين في المجموعة الثانية والتي بلغت (١٣,٢٠) وبذلك فهم يتعرضون لضغوط نفسية أكبر. ومن جانب آخر لم تبين النتائج وجود فروق دالة بين متوسطات والدي الأطفال المعوقين تبعًا لاختلاف ترتيبهم في الأسرة على بعدي الاتصال مع الطفل المعوق، والعلاقة مع المهنيين. حيث بلغت متوسطات درجات والدي الطفل الوحيد، والأصغر، والأوسط، والأكبر على بعد الاتصال مع الطفل المعوق (١١,٧٥ ، ١٢,٩٠ ، ١٢,٦٤ ، ١٢,٥٧) على التوالي. في حين بلغت متوسطات درجات الوالدين في المجموعات الأربع التي سبق ذكرها على بعد العلاقة مع المهنيين (١٥,٢٥ ، ١٥ ، ١٤,٣٧ ، ١٣,٨٠) على التوالي.

تظهر النتائج الواردة في جدول رقم ٧ وجود فروق دالة بين متوسطات درجات والدي الأطفال المعوقين سمعيًا ممن كانت الحصبة الألمانية أو التهاب السحايا سببًا في إعاقة أطفالهم وبين متوسط درجات والدي من كانت الوراثة سببًا في الإعاقة على بعد المقياس الأول الخاص بالضغوط النفسية، فقد بلغت متوسطات الوالدين في المجموعة الأولى (١٤,٢٥ ،

١٨,١٤) على التوالي في حين بلغ متوسط درجات الوالدين في المجموعة الثانية (١٢,١٣)، مما يشير إلى تعرض أفراد المجموعة الأولى لضغوط نفسية أكبر. ومن جانب آخر لم تظهر النتائج وجود فروق دالة بين متوسطات درجات الوالدين تبعًا لاختلاف سبب إعاقة أطفالهم على بعدي المقياس الثاني والثالث والخاصة بالاتصال مع الطفل المعوق، والعلاقة مع المهنيين على التوالي. حيث بلغت متوسطات درجات والدي الأطفال المعوقين سمعيًا في المجموعات الأربع المتمثلة بالعوامل الوراثية، والحصبة الألمانية، والتهاب السحايا، والأسباب غير المعروفة على بعد الاتصال مع الطفل المعوق (١٣,٠٩، ١٢,٥٧، ١٢,٢٢، ١٢,٦٨) على التوالي، في حين بلغت متوسطات درجاتهم على بعد العلاقة مع المهنيين في المجموعات الأربع (١٤,٨١، ١٤,٢٨، ١٤,١١، ١٤,٢٧) على التوالي.

لم تظهر النتائج الواردة في جدول رقم ٨ عن وجود فروق دالة بين متوسط درجات والدي الذكور وبين متوسط درجات والدي الإناث على أبعاد المقياس الثلاثة المتمثلة بالضغوط النفسية، والاتصال مع المعوقين، والعلاقة مع المهنيين. فقد بلغت متوسطات درجات والدي الذكور ووالدي الإناث على بعد الضغوط النفسية (١٣,٦٨، ١٣,٧٥) على التوالي، في حين بلغت متوسطات درجاتهم على بعد الاتصال مع الطفل المعوق (١٢,٧٣، ١٣,٤٣) على التوالي، وكذلك بلغت متوسطات درجاتهم على البعد الثالث والمتمثل بالعلاقة مع المهنيين (١٤,٣٨، ١٤,١٠) على التوالي.

تظهر النتائج الواردة في جدول رقم ٩ وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات والدي الطلاب المعوقين سمعيًا ممن يعاني أطفالهم من ثقل سمعي وبين متوسط درجات والدي الأطفال الصم على أبعاد المقياس الثلاثة والمتمثلة بالضغوط النفسية، والاتصال مع الطفل المعوق، والعلاقة مع المهنيين، حيث بلغت متوسطات الوالدين في المجموعة الأولى على تلك الأبعاد (١٢,٧٩، ١٢,٨١، ١٤,٦٣) على التوالي، في حين بلغت متوسطات درجات والدي الصم على الأبعاد الثلاثة (١٣,٧٣، ١٢,٠٨، ١٤,٠٩) على التوالي. مما يشير إلى انخفاض الضغوط النفسية التي يتعرض لها والدو ثقيلي السمع، وقدرة أكبر على الاتصال مع أطفالهم المعوقين سمعيًا، ورضا أكبر عن علاقتهم مع المهنيين مقارنة بوالدي الأطفال الصم.

مناقشـــة النتائــج

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى طبيعة استجابة آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا للضغوط النفسية التي تواجههم، وقدرتهم على التواصل مع طفلهم المعوق سمعيًا، وعلاقتهم مع الأشخاص الآخرين من مهنيين وغيرهم. بالإضافة إلى التعرف على أثر بعض المتغيرات المتعلقة بعمر الطفل المعوق سمعيًا وجنسه وترتيبه في الأسرة ودرجة الفقدان السمعي لديه وأسباب إعاقته السمعية على استجابات الوالدين في الأبعاد الثلاثة التي سبق ذكرها.

نصت الفرضية الأولى على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة بين آباء وأمهات الأطفال المعوقين في استجاباتهم للضغوط النفسية التي يتعرضون لها، وفي مقدرتهم على التواصل مع أطفالهم وكذلك في درجة رضاهم عن علاقتهم مع الأشخاص الآخرين خارج إطار الأسرة من المهنيين العاملين مع أطفالهم أو غيرهم من الأشخاص كالأقارب والأصدقاء. ومع عدم وجود فروق دالة بين الآباء والأمهات في الأبعاد التي سبق ذكرها فإننا نجد بأن الآباء قد عبروا عن تعرضهم لضغوط نفسية أكبر من الأمهات في حين عبرت الأمهات عن ثقة أكبر في قدرتهن على التواصل مع أطفالهن مما أظهره الآباء. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ميدو [٤، ص٥] من أن آباء الأطفال المعوقين سمعيًا قد عبروا عن تعرضهم لضغوط نفسية أكبر مما تعرضت له الأمهات، ولكن الأمهات عبرن عن قدرة أكبر على الاتصال مع أطفالهن المعوقين. وقد تعزى هذه النتيجة إلى عاطفة الأمومة من جهة وعلاقة الالتصاق بين الطفل وأمه من جهة أخرى مما قد يكسبها قدرة أكبر عن التواصل مع طفلها مقارنة بقدرة الأب الذي يلقي عادة بمسؤولية رعاية الطفل وتحقيق حاجاته الخاصة على الأم.

أما الفرضية الثانية فقد نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا تعزى لمتغير عمر الطفل المعوق سمعيًا، فقد أوضحت النتائج بأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية على أبعاد المقياس الثلاثة بين استجابات والدي الأطفال المعوقين سمعيًا في فئاتهم العمرية المختلفة.

فوالدا الأطفال المعوقين سمعيًا ممن هم دون السادسة يتعرضون لضغوط نفسية أكبر مقارنة بوالدي الأطفال ممن هم في مستويات عمرية أعلى. وقد يرجع ذلك إلى أن درجة تقبل الوالدين للإعاقة والتكيف معها تزداد بازدياد المرحلة العمرية مما يزيد ثقتهم في قدراتهم على القيام بالأدوار التي تتطلبها رعاية أبنائهم، ويخفف ذلك حدة الضغوط النفسية التي تمر بهم، مما ينعكس إيجابًا على تواصلهم مع أطفالهم وعلى علاقتهم مع المهنيين وغيرهم من أفراد المجتمع. ويؤكد ذلك ما أشارت إليه دراسة فريمان وآخرين [٨، ص ص٣٩١-٤٠٥] التي أجريت على ١٣٠ أسرة من أسر الأطفال المعوقين سمعيًا بهدف التعرف على المشكلات النفسية التي تواجههم.

وقد تعزى هذه النتيجة كذلك إلى أن المشكلة التي تواجه أسر الأطفال المعوقين سمعيًا تتمثل في حقيقة الأمر في إيجاد طريقة للتواصل مع هذا الطفل. ففي حين نجد أن أهالي الأطفال العاديين يميلون إلى سؤال أطفالهم ويستمعون إلى آرائهم ومقترحاتهم أثناء عملية التفاعل معهم، فإن أهالي الأطفال المعوقين سمعيًا أكثر ميلاً إلى التوتر والمعاناة نتيجة الإحباط الذي يشعر به الوالدان أثناء محاولاتهم التفاهم مع طفلهم. وكذلك نجد بأن الأطفال المعوقين يكونون أكثر عدوانية من الأطفال العاديين، وأكثر اعتمادًا على الآخرين خصوصًا في مراحلهم العمرية الأولى. ومثل هذه الأشكال من السلوك من جانب الطفل الأصم تؤدي إلى رفع حدة التوتر في الجو الأسري. فالضغوط النفسية التي يواجهها الوالدان وما يلازمها من صعوبة في التواصل مع الطفل المعوق إنما تنعكس سلبًا على علاقتهم مع الأشخاص الآخرين في المجتمع.

أما الفرضية الثالثة التي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا تعزى لمتغير ترتيب الطفل المعوق سمعيًا في الأسرة، فنجد أن هناك فروقًا دالة في استجابات من كان طفلهم وحيدًا أو صغيرًا وبين من كان طفلهم المعوق سمعيًا هو الأكبر على بعد الضغوط النفسية. حيث كانت استجابات الوالدين في المجموعة الأولى أكثر سلبية من استجابات الوالدين في المجموعة الثانية. وكذلك أوضحت النتائج بأن الوالدين في المجموعة الأولى قد عبروا عن درجة أكبر من الرضا

في علاقتهم مع الأشخاص الآخرين خارج إطار الأسرة من مهنيين أو غيرهم مقارنة بالوالدين في المجموعة الثانية بالرغم من أن الفرق لم يكن دالاً. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليها دراسة ميدو [٤، ص٦] من أن الضغوط النفسية التي يتعرض لها والدا الأطفال المعوقين سمعيًا سواء أكانوا صغارًا أو وحيدين هي أكثر سلبية من الضغوط النفسية التي يتعرض لها والدا الأطفال كبار السن. ولا شك في أن الضغوط النفسية المتوقعة من قبل والدي طفل وحيد لديه إعاقة سمعية سوف تفوق تلك الضغوط النفسية التي يتعرض لها والدا طفل معوق لديهم أطفال عاديون. وكذلك فإن حدة الضغوط النفسية التي يواجهها والدا طفل معوق سمعيًا هو أصغر أبنائه قد تفسر في ظل خبرتهم الإيجابية التي سبقت مع إخوته العاديين. فإضافة طفل معوق سمعيًا للأسرة تمثل خبرة جديدة للوالدين من جهة ولأفراد الأسرة الآخرين من جهة أخرى، تفرض عليهم واقعًا جديدًا لم يألفوه من قبل، مما يزيد من درجة التوتر والقلق في محيط الأسرة.

وفيما يتعلق بالفرضية الرابعة التي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا تعزى لمتغير سبب إعاقة الطفل السمعية فقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة في استجابات الوالدين نتيجة لسبب الإعاقة حيث نجد بأن والدي الأطفال المعوقين سمعيًا ممن كانت الحصبة الألمانية أو التهاب السحايا سببًا في إعاقة أطفالهم قد عبروا عن تعرضهم لضغوط نفسية أكبر وكانت قدرتهم على الاتصال مع طفلهم المعوق ورضاهم عن علاقتهم مع المهنيين والأشخاص الآخرين أقل إيجابية مقارنة بوالدي من كانت الوراثة سببًا في إعاقة طفلهم. وقد تعزى هذه النتيجة إلى إحساس الوالدين بمسؤوليتهما عن إصابة طفلهما بالإعاقة السمعية وذلك لارتباط الإعاقة بعوامل خارجية يمكن تجنبها على عكس فيما لو كانت الإعاقة السمعية ناتجة عن عوامل وراثية بحيث لا يتولد لدى الوالدين مثل ذلك الإحساس بمسؤولية التقصير.

أما فيما يتعلق بالفرضية الخامسة التي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا تعزى لمتغير جنس الطفل المعوق سمعيًا فلم تكشف النتائج عن وجود أثر دال لمتغير جنس الطفل المعوق على

استجابات الوالدين في أبعاد المقياس المختلفة. ومع ذلك فقد أظهر والدا الذكور بأنهم يتعرضون لضغوط نفسية أقل، ويتمتعون بقدرة أكبر على الاتصال مع الطفل، وهم أكثر رضا عن علاقتهم مع المهنيين من والدي الإناث. وتختلف هذه النتيجة عن ما توصل إليه فاربر [٦، ص ص ٥٩٦-٦٠١] من أن جنس الطفل المعوق يكون له تأثير على درجة التكامل في الحياة الزوجية بين الوالدين. حيث تكون درجة التكامل في الحياة الزوجية أقل إذا كان الطفل المعوق ذكرًا. وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة النظرة التي يحملها أفراد المجتمع نحو الإناث بشكل خاص. فقد نجد بأن آباء وأمهات الأطفال الصم أقل ميلاً للنظر تجاه قصور السمع عند أطفاله الذكور على أنه مصيبة كبيرة إذ يستطيع المعوق سمعيًا أن يمارس دوره في الحياة بشكل عادي وذلك لما يتمتع به من قدرات تساعده على تحقيق ذلك. ومع أن مثل هذه الإمكانيات متوفرة لدى الفتيات إلا أن نظرة الأهالي لمستقبل طفلتهم المعوقة سمعيًا تحمل الكثير من الخوف والقلق.

أما بالنسبة للفرضية الأخيرة التي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا تعزى لمتغير الفقدان السمعي لدى الطفل المعوق سمعيًا فقد كشفت النتائج عن وجود أثر دال لدرجة الفقدان السمعي بين والدي الأطفال ثقيلي السمع ووالدي الأطفال الصم على الأبعاد المختلفة للمقياس، حيث عبر والدا الأطفال ثقيلي السمع عن قدرة أكبر في التواصل مع الطفل ورضا أكبر عن علاقتهم مع المهنيين مقارنة بوالدي الأطفال الصم. ومن جانب آخر أظهروا بأنهم يتعرضون لضغوط نفسية أقل من الضغوط النفسية التي يتعرض لها والدا الأطفال الصم. وقد تعزى هذه النتيجة إلى البقايا السمعية لدى الأطفال ثقيلي السمع مما يساعد في تسهيل عملية تفاعلهم وتواصلهم مع أفراد الأسرة مما يخفف من درجة التوتر والقلق التي يواجهها الوالدان وأفراد الأسرة الآخرين.

في ضوء ذلك يمكن القول بأن آباء وأمهات الأطفال المعوقين سمعيًا لا يختلفون كثيرًا في درجة تأثرهم بالإعاقة السمعية لطفلهم بالنسبة للضغوط النفسية التي يتعرضون لها، وقدرتهم على التواصل مع طفلهم المعوق وعلاقتهم مع المهنيين. وكذلك أظهرت النتائج

بأن هناك علاقة بين متغيرات الدراسة المتمثلة بعمر الطفل المعوق سمعيًا، وجنسه، وترتيبه في الأسرة، ودرجة الفقدان السمعي، وأسباب الإعاقة السمعية من جهة، وبين استجابة الوالدين في الأبعاد الثلاثة التي تناولتها الدراسة من جهة ثانية.

وأخيراً يوصي الباحث بإجراء الدراسات التالية:

- أثر بعض المتغيرات التي لم تتناولها هذه الدراسة من مثل المستوى التعليمي للوالدين، وعمر الوالدين وغيرهما على استجابات والدي الأطفال المعوقين سمعيًا.

- التعرف على أثر الإعاقة السمعية على الإخوة والأخوات.

- أثر الإعاقات الأخرى كالتخلف العقلي، والإعاقة البصرية، والإعاقة الحركية على كل من الوالدين والإخوة والأخوات.

ملحق

بسم الله الرحمن الرحيم

الإخوة الكرام والد ووالدة الطفل

نرجو منكم التكرم بمساعدتنا في الإجابة عن هذه الأداة رغبة في الحصول على بعض المعلومات التي ستخدم في المستقبل إن شاء الله أهالي الأطفال الذين يعانون من صعوبات سمعية، سواء كان في تخفيف الضغوط النفسية لديهم أو تحقيق درجة أكبر من التواصل بينهم وبين طفلهم وأخيرًا العمل على تطوير علاقة إيجابية بينهم وبين المتخصصين العاملين في مجال رعاية الأطفال ممن يعانون من صعوبات سمعية.

يرجى وضع إشارة (✓) إلى جانب الإجابة المناسبة

* المجيب على الاستبانة ( ) الأب
( ) الأم

* عمـر الطفـــل
(   ) أقل من ٦ سنوات
(   ) من ١ ,٦ ـ ١٠ سنوات
(   ) من ١ ,١٠ ـ ١٣ سنة
(   ) من ١ ,١٣ ـ ١٦ سنة
(   ) ١٦ سنة فما فوق

* ترتيب الطفل في الأسرة
(   ) الطفل الوحيد
(   ) الطفل الأصغـر
(   ) الطفل الأوسـط
(   ) الطفل الأكبـر

* جنس الطفـــل
(   ) ذكـــر
(   ) أنثـى

* درجة الفقدان السمعي
(   ) جزئـــي
(   ) كلـــي

* سبب الفقدان السـمعي
(   ) عوامل وراثيـة
(   ) الحصبـة الألمانيـة
(   ) التهـاب السحايا
(   ) غيـر معـــروف

تنحصر الإجابة على كل فقرة من الفقرات ما بين (نعم) أو (لا)، يرجى اختيار إحدى الإجابتين وذلك بوضع إشارة (/) أو (×) في المربع الذي ترى أنه يعبر عن إجابتك لها.

فإذا كنت ترى بأن «نعم» هي الإجابة المناسبة للفقرة الأولى عندئذ ضع الإشارة في المربع الخاص «بنعم» مقابل الفقرة. . وهكذا في جميع الفقرات.

م	الفقـــــــــرة	نعم	لا
	الضغوط النفسية		
١	غالبًا ما أندم على الوقت الإضافي الذي يجب أن تخصصه عائلتي لبحث مشكلات الإعاقة السمعية.		
٢	إن ما لدينا من خلافات عائلية متعلقة بطفلنا المعوق سمعيًا لهو أكثر من خلافاتنا المتعلقة بأشياء أخرى.		
٣	كثير من الضغوط النفسية التي تواجهها أسرتي ترتبط بالصمم/ الإعاقة السمعية.		
٤	غالبًا ما يعامل أفراد الأسرة والأصدقاء طفلي المعوق سمعيًا كما يعاملون الطفل العادي ممن هو في مثل عمره.		
٥	نظرًا لما يعانيه طفلي من فقدان سمعي فمن الضروري أن أنسى آمالي وأحلامي التي كنت أحلم بها بالنسبة له.		
٦	سلوك طفلي المعوق سمعيًا قد أصبح في الغالب مصدر قلق لي.		
٧	يؤدي فقدان طفلي لسمعه في السنوات المبكرة من عمره ـ سنوات ما قبل المدرسة ـ إلى كثير من المتطلبات بحيث لا يتوفر لدي وقت لأفرغ لنفسي.		
٨	هناك الكثير من الأمور التي يتوقع من أولياء أمور الأطفال المعوقين سمعيًا إنجازها، مما يلقي على عاتقي عبئًا ثقيلاً.		

م	الفقـــــــــرة	نعم	لا
	التواصـــــل		
٩	تجعلني الطريقة التي أستجيب بها للاحتياجات الخاصة لطفلي المعوق سمعيًا أشعر بالفخر.		
١٠	إن ما يتوفر لدي من مهارات التواصل يعتبر كافيًا لتلبية حاجات طفلي المعوق سمعيًا.		
١١	أتمنى لو كنت قادرًا على التواصل مع طفلي المعوق سمعيًا بالدرجة نفسها التي أتواصل بها مع طفلي / أو أطفالي العاديين.		
١٢	أتمنى أن يتمكن بعض أفراد أسرتي من التواصل بسهولة أكبر مع طفلي المعوق سمعيًا.		
١٣	أميل إلى التعامل مع طفلي المعوق سمعيًا وكأنه طفل أصغر بكثير من عمره الحقيقي.		
١٤	كثيرًا ما يستبعد طفلي المعوق سمعيًا من المشاركة في المحادثات التي تدور بين أفراد الأسرة بسبب مشكلاته في التواصل.		
١٥	أشعر بالثقة من أن طفلي المعوق سمعيًا يستطيع معالجة معظم المواقف كالطفل العادي.		
١٦	هناك الكثير من الأشياء والأفكار التي يبدو أنني غير قادر على إيصالها لطفلي المعوق سمعيًا.		

م	الفقـــــــــرة	نعم	لا
	العلاقة مع المتخصصين والمهنيين		
١٧	ترددت في اتخاذ القرار المناسب لتعليم طفلي الأصم بسبب اختلاف آراء المختصين حول تعليمه .		
١٨	إنني أشعر بالرضا من نجاح طفلي المعوق سمعيًا في الجانب التعليمي .		
١٩	لقد تلقيت كثيرًا من النصائح المتخصصة الجيدة المتعلقة بتربية طفلي المعوق سمعيًا .		
٢٠	لا يراعي الأصدقاء والجيران مشاعر طفلي المعوق سمعيًا بحيث يقسون عليه في المعاملة في بعض الأحيان .		
٢١	لقد غضبت مرات كثيرة من الطريقة التي عاملني بها المتخصصون كوالد لطفل معوق سمعيًا .		
٢٢	لست نادمًا على مافات طفلي المعوق سمعيًا من فرص تعليمية كانت متيسرة له .		
٢٣	يصعب علينا حقًا أن نجد طبيبًا يستطيع إخبارنا بما يعانيه طفلنا من فقدان سمعي .		
٢٤	إن ما يتوفر لدينا ـ كأهل ـ من آراء مختلفة من قبل المتخصصين العاملين مع الأطفال المعوقين سمعيًا كان مصدر إحباط لنا .		

المــراجـــع

[١] عبدالرحيم، فتحي السيد. *قضايا ومشكلات في سيكلولوجية الإعاقة ورعاية المعوقين النظرية والتطبيق*. الكويت: دار القلم، ١٩٨٣م.

[٢] Michaelis, Carol T. *Home and School Partnership in Exceptional Education.* Rockville, Maryland Aspen Systems Corporation, 1, 1980.

[٣] Atkins, Dale V. "Families and Their Hearing Impaired Children." *The Volta Review,* 89, No. 5. (1987), 11-21.

[٤] Meadow, Kathryn P. "Impact of a Child Hearing Loss on the Family." Ed 260 556 (1985).

[٥] Greenberg, Mark T. "Family Stress and Child Competence: The Effects of Early Intervention for Families with Deaf Infants." *American Annals of the Deaf,* 128 (1983), 407-17.

[٦] Farber, B., and L.S. Blakman. "Marital Role Tensions and Number and Sex of Children." *Am. Sociol. Rev.,* 21 (1956), 596-601.

[٧] صادق، فاروق. *سيكولوجية التخلف العقلي*. الرياض: عمادة شؤون المكتبات ـ جامعة الملك سعود، ١٩٨٣م.

[٨] Freeman, Roger et al. "Psychosocial Problems of Deaf Children and Their Families: Comparative Study." *American Annals of the Deaf,* 120 (1975), 391-405.

The Impact of a Child Hearing Impairment on Parents and Its Relationship with Some Variables

Zaidan Ahmad Sartawi
Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of the study was to identify the effects of hearing impairment on the family. To achieve this purpose, a questionnaire was completed by 114 fathers and 39 mothers of hearing impaired children enrolled in Riyadh centers for the hearing impaired. Questionnaires measured three areas: family stress, communication with the hearing impaired child, and relationships with professionals and others outside the family.

Results of the study revealed:

1. Mean scores of mothers and fathers did not differ significantly on stress factors, although fathers tended to express more stress. Mothers expressed more confidence in their abilities to communicate with the hearing impaired child.

2. Sex of the child did not significantly affect parents' scores, although child's birth order and age appeared to have substantial effects.

3. The degree of a child's hearing loss had significant effect on parents' scores in the three areas.

4. Mothers of rubella and meningitis hearing impaired children had more negative scores than mothers of children with deafness related to heredity.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ٣٣٧ ـ ٣٥٧ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

اعتبارات عامة للخطط القومية والوطنية لإعداد العاملين للعمل مع المعوقين*

يوسف القريوتي

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يعتبر النقص الشديد في أعداد العاملين المدربين للعمل مع المعوقين من أهم العوامل التي تعيق تطور الخدمات التربوية والتأهيلية للمعوقين في الوطن العربي. تعرض البحث الحالي إلى أهمية رسم الخطط القصيرة والبعيدة المدى لإعداد وتدريب مختلف الاختصاصيين اللازمين سواء على المستوى القطري أو القومي كما تمت مناقشة أهم الاعتبارات الواجب مراعاتها في تلك الخطط، وهي تقدير الأعداد اللازمة من الاختصاصيين والكيفية التي تتم بها عملية التقدير تلك؛ تحديد أنماط البرامج الحالية والمستقبلية للخدمات المقدمة للمعوقين وأثرها على برامج إعداد وتدريب العاملين؛ مستويات التدريب المرغوبة؛ البدائل المتاحة للتدريب. وعلى ضوء الاعتبارات السابقة وفي ظل الواقع الحالي لبرامج إعداد وتدريب العاملين مع المعوقين في الوطن العربي توصل الباحث إلى مجموعة من الاستنتاجات والتطبيقات، أهمها ضرورة تقنين التعاون العربي في هذا المجال من خلال مركز إقليمي للمعلومات والتدريب في مجال الإعاقة.

كما قدم الباحث تصورًا أوليًا لدور المركز ووظائفه، وبعض الاعتبارات الإدارية والتنظيمية التي يجب مراعاتها لدى إنشائه.

---

* قدم هذا البحث في صورته الأولية كورقة عمل لأعمال الندوة العربية الأولى لممثلي برامج إعداد وتدريب العاملين في مجال رعاية وتأهيل المعوقين التي عقدت في الرياض في الفترة ٨ـ١٠ نوفمبر ١٩٨٧م.

يعتبر توفير المهنيين والأخصائيين المدربين للعمل مع المعوقين تحديًا كبيرًا مازال يواجه كلًّا من الدول المتقدمة والنامية ولكن بدرجات مختلفة. فالدول المتقدمة والتي قطعت شوطًا كبيرًا في توفير برامج الإعداد والتدريب مازالت تواجه مشكلة توفير المهنيين في ضوء درجة التخصصية العالية التي أصبحت تتطلبها خدمة المعوقين في تلك الدول إضافة إلى نسبة التسرب العالية (تغيير المهنة) للعاملين في هذا الميدان. أما بالنسبة للدول النامية ووطننا العربي منها، فإن المشكلة تكمن بشكل أساسي في ندرة برامج الإعداد والتدريب.

وعلى ضوء ما تشير إليه تقارير العديد من المنظمات المهتمة بالمعوقين وبعض الاستنتاجات الخاصة التي توصل لها الباحث من خلال ملاحظاته الميدانية في عدد من الدول العربية، فإنه يمكن إجمال النقص الشديد في أعداد العاملين المؤهلين للعمل مع المعوقين خاصة في مجال التربية الخاصة والتأهيل بما يلي:

١ - محدودية عدد وإمكانات برامج إعداد العاملين مع المعوقين، إذ إنه وحتى أواخر العقد المنصرم لم يكن هنالك برنامج أكاديمي متخصص في هذا المجال في أي من الجامعات العربية. وفي الوقت الحاضر هنالك فقط (٧) برامج منتظمة اثنان منها في الأردن والبرامج الخمسة الأخرى موزعة في كل من المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات العربية المتحدة والعراق وتونس والبحرين (جامعة الخليج العربي) بواقع برنامج واحد في كل قطر [١، ص ص٦-٩].

٢ - النمو السريع الذي شهدته خدمات التربية الخاصة والتأهيل المهني في معظم أقطار الوطن العربي.

٣ - تعدد وتنوع التخصصات اللازمة لخدمات المعوقين. فكما هو معلوم فإن الخدمات التربوية والتأهيلية للمعوقين تتطلب عددًا من التخصصات المهنية ويختلف بعض هذه التخصصات باختلاف فئة الإعاقة المعنية بتلك الخدمات.

٤ ـ من الملاحظ ارتفاع نسبة الإناث العاملات مع المعوقين مقارنة بالذكور ويمكن القول بأن نسبة التسرب الوظيفي عند الإناث أعلى منها عند الذكور نظرًا لتأثر الخيارات المهنية للإناث بالاعتبارات المختلفة المرتبطة بالزواج والحياة الزوجية. وارتفاع نسبة التسرب الوظيفي بدورها يؤدي إلى خسارة الميدان للعديد من الطاقات الفنية المدربة سواء حصلت على تدريب أكاديمي متخصص أو اكتسبت مهاراتها الفنية عن طريق الخبرة والممارسة [٢، ص١٧]. وبالرغم من أن هذه الملاحظة قد جاءت من بعض الدول الأجنبية، إلا أنها قد تنسحب بوجه عام على كثير من الدول العربية.

٥ ـ انخفاض مستوى الوعي الاجتماعي بأهمية خدمات المعوقين والمهن المرتبطة بها. فكما سبق وأشير فإن الاهتمام الاجتماعي بالمعوقين وخدماتهم المتخصصة في الوطن العربي يعتبر حديث العهد. في ضوء ذلك وفي ضوء ندرة البرامج الأكاديمية المحلية فإن نسبة ضئيلة جدًا ـ لا تكاد تذكر ـ من الدارسين في الخارج اهتمت بالتخصص في مجالات الإعاقة. وغني عن القول أن القيمة الاقتصادية والاجتماعية المرتبطة بالمهنة تعتبر من الحوافز الأساسية للخيار المهني للفرد. وهذا ما يفسر أن الغالبية الساحقة من الطلبة العرب في الخارج انتظموا في برامج الدراسات الهندسية والطبية وما شابهها من التخصصات ذات المردود الاقتصادي والاجتماعي العالي.

وللتغلب على مشكلة النقص في العاملين المدربين للعمل مع المعوقين بدأت بعض الدول العربية تولي عناية لإنشاء برامج أكاديمية في الجامعات ومعاهد التعليم العالي للتغلب على هذه المشكلة. ومع تزايد الاهتمام بالمعوقين وقضاياهم على المستوى القطري برز اهتمام المؤسسات العربية والقومية والإقليمية بقضية المعوقين، وعقدت المؤتمرات والندوات العربية المختلفة. ومن المنظمات والهيئات التي طورت اهتمامًا ملحوظًا في هذا المجال المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الاليكسو)، ومجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية العرب، ومجلس وزراء التربية العرب، ومنظمة العمل العربية، ومكتب التربية العربي لدول الخليج وبرنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية. وإدراكًا لأهمية العمل العربي المشترك في مجال الإعاقة وفي ضوء النقص الشديد في الكوادر المدربة

قامت (الاليكسو) وبمشـاركة بعض المنظمات الإقليمية العربية بتشكيل اللجنة العربية لإعداد المدربين العاملين مع المعوقين لتنسيق وتشجيع الجهود المختلفة في هذا المضمار على المستـويين القـطري والقـومي. من هنـا تأتي أهمية الحوار العلمي للتوصل إلى منطلقات ومبادىء تسهم في توجيه تلك الجهود.

في البداية لابد من الإشارة إلى أن أية خطة قطرية أو قومية للتدريب لابد وأن تأخذ في الاعتبار الأمور التالية:

١ ـ الأعـداد الـلازمـة من الاختصـاصيين المختلفين في الوقت الحاضر والمستقبل القريب مع الأخذ في الاعتبار التطور الكمي والكيفي في برامج رعاية المعوقين وتأهيلهم.

٢ ـ تحديد أنماط البرامج الحالية والمستقبلية للخدمات، حيث إن الكيفية التي تقدم بها الخـدمـات (خدمات داخلية، مندمجة، خدمات خاصة) تتطلب مهارات ومستويات محددة من التدريب.

٣ ـ مستويات التدريب المرغوبة والإعداد في كل مستوى.

٤ ـ البدائل المتاحة للتدريب (برامج أكاديمية محلية، تدريب أثناء الخدمة، إيفاد للخارج، استقدام المدربين من الخارج).

وفيما يلي محاولة لإلقاء الضوء على العناصر السابقة في ظل واقع الحال في الوطن العربي.

أولًا: الاحتياجات المتوقعة من التخصصات المختلفة

إن أية خطة قطرية لإعداد الأخصائيين المدربين للعمل مع المعوقين يستلزمها التوصل إلى تقدير مقبول لاحتياجات برامج خدمات المعوقين الحالية والمستقبلية من لأخصائيين مع الأخذ بعين الاعتبار أن الطموح الوطني يهدف إلى أن تشمل الخدمات جميع محتاجيها. وعليه فإنه من المناسب توفير بيانات إحصائية عن أعداد المعوقين وفقًا لطبيعة إعاقتهم وأعمارهم وتـوزيعهم السكـاني والجغـرافي... إلخ، حيث إن هذه المتغيرات تلعب دورًا في تحديد الخدمات المقدمة لهم. وبما أن مثل هذه البيانات الإحصائية غير متوافرة في معظم الأقطار

العربية، ينصح بأن يعتمد أسلوب تحديد نسب الشيوع كوسيلة تقديرية. ومثل هذه النسب يمكن استنتاجها من البيانات الإحصائية في الدول المتقدمة ومنظمات هيئة الأمم المتحدة وتقارير الخبراء والمنظمات المتخصصة. ولدى معرفة أعداد المعوقين وخصائصهم الديمغرافية والتوصل إلى تصور حول برامج الخدمات اللازمة وإعدادها، يمكن بالتالي تقدير أعداد العاملين اللازمين من ذوي التخصصات المختلفة على ضوء التجارب المحلية وتجارب المجتمعات الأخرى. فعلى سبيل المثال، بالنسبة لخدمات التربية الخاصة، يمكن القول بأن كل ٨ من الطلبة معوقين عقليًا في المتوسط يلزمهم معلم واحد، أو أن كل ٥٠ طالبًا كفيفًا يلزمهم أخصائي اجتماعي واحد، وهكذا. إن استخدام ما يمكن أن يسمى بالأرقام المعيارية أو نسبة الأخصائيين إلى المنتفعين (طلبة في برامج التربية الخاصة أو معوقون في برامج تأهيل مهني. . . إلخ) يمكن المسؤولين من تقدير الأعداد اللازمة من المختصين المؤهلين للعمل مع المعوقين في المجالات المختلفة [٣، ص٧].

ومن الضروري الإشارة إلى أن البعض قد يعتبر أن معرفة أعداد الأخصائيين اللازمين ضروري من أجل تجنب إغراق سوق العمل بفائض من المهنيين في هذا المجال. لاشك أن مثل هذا الاعتقاد يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار من المسؤولين عن تخطيط القوى البشرية العاملة. ولكن إذا ما أخذنا بعين الاعتبار درجة الحاجة القائمة الآن دون التوسع الكبير في مجال خدمات المعوقين فإنه يمكن القول بأن أي قطر عربي يحتاج على الأقل إلى عقدين من الزمن حتى يصل إلى مرحلة الكفاية. هذا من ناحية؛ أما من الناحية الأخرى، فإنه من المتوقع أن يكون سوق العمل مفتوحًا أمام هؤلاء في دول شقيقة، إذ إن قطاع الخدمات الاجتماعية والتربوية للفئات الخاصة حاليًا يحظى باهتمام أكبر في معظم الدول العربية المستوردة للعمالة الأجنبية، حيث إن هذه الدول صرفت جزءًا كبيرًا من اهتمامها في العقد المنصرم لبرامج التنمية الاقتصادية وقطاع الخدمات العامة.

بناء على ماسبق فإن الهدف الأساسي من معرفة أعداد الأخصائيين اللازمين هو في المقام الأول لخلق توازن في برامج التدريب في مجالات التخصص المختلفة. ومما يلاحظ أن جميع البرامج القائمة حاليًا تعنى بإعداد معلمي تربية خاصة ويفتقد الوطن العربي إلى برامج

أكاديمية لإعداد أخصائيين مؤهلين تأهيلاً مهنيًا، أو معالجي نطق، أو أخصائيي قياس سمعي، أو أخصائيي أطراف صناعية. . . إلخ.

ثانيًا : أنماط الخدمة المتوقعــة

إن الكيفية التي تقدم بها خدمات المعوقين تؤثر بشكل حاسم على البرامج الأكاديمية لإعداد المختصين. إذ مامن شك أن فلسفة أي برنامج تدريبي ومحتواه يجب أن يستندا إلى فهم دقيق لواقـع الخـدمـات ومستقبلهـا. وحيث إن المهـارات اللازمة للمهنيين تختلف باختلاف نمط الخدمة، فعلى سبيل المثال دور معلم التربية الخاصة الذي يعمل في مدرسة نهارية للمتخلفين عقليًا يختلف عن دور معلم التربية الخاصة الذي يعمل في غرفة مصادر resource room في مدرسة عادية.

فالأخير يتوقع منه أن يكون قادرًا على العمل مع طلبة معوقين من فئات مختلفة منهم المعـوقون عقليًا بدرجة بسيطة، كما يجب أن تتوافر لديه المهارات والإمكانات الشخصية اللازمة لإبداء النصح والمشورة لزملائه من المعلمين في المدرسة. كذلك فإنه يلزمه مستوى عال من مهارات القياس والتشخيص والمعرفة بالخصائص المميزة لفئات الإعاقة المختلفة ومثـل هذه المتـطلبـات أو المواصفات ليست ضرورية بالدرجة نفسها بالنسبة للمعلم في المدرسة الخاصة أو المعهد الداخلي.

إن الاتجاهات الحديثة والأكثر قبولاً في أوساط المهنيين والأهل في المجتمعات التي سبقتنا في هذا الميدان تقوم على مبدأ إدماج integrating خدمات المعوقين بالخدمات العادية المتوافرة في المجتمع. بمعنى أن تقدم الخدمات المختلفة اللازمة لمختلف فئات المعوقين سواء أكـانت تربـوية أو صحية أو تأهيلية أو اجتماعية من خلال الخدمات القائمة لبقية أفراد المجتمع. وعدم اللجوء إلى الخدمات الخاصة المنفصلة حيثما أمكن. أما في الحالات التي تقتضي تقديم خدمات منفصلة فإنه يجب اختيار البديل الأقرب لنمط الخدمة العادية.

إن الأخذ بهذا الاتجاه وغيره مما استنبط من تجارب المجتمعات الأخرى سوف يقود بالضرورة إلى تغيير في نمط الخدمات القائمة في الوطن العربي والتي هي في مجملها خدمات

تقوم على مبدأ العزل segregation . ومثل هذا التغيير المتوقع جدير بأن تأخذه برامج إعداد العاملين في الاعتبار.

إن الأخذ بالاتجاهات المعاصرة في مجال تأهيل المعوقين يتطلب تعديلاً في مناهج إعداد العاملين بحيث يمكن تزويدهم بالمهارات والمعلومات والاتجاهات المناسبة. ولقد بدأت برامج إعداد العاملين مع المعوقين وعلى وجه التحديد برامج إعداد معلمي التربية الخاصة تنحو منحى غير تصنيفي non categorical لتمكن خريجيها من العمل مع فئات مختلفة من المعوقين في المدرسة العادية mainstreamed exceptional children .

ما من شك في أن التطور الثقافي والاجتماعي الذي يشهده المجتمع العربي وازدياد درجة الوعي بالمعوقين وخصائصهم واحتياجاتهم يسمح بالتوقع أن خدمات المعوقين ستولي اهتمامًا كبيرًا بفلسفة الدمج في المستقبل القريب. وهذه قضية يجب أن تؤخذ في الاعتبار لدى التخطيط لبرامج إعداد العاملين.

ومن الجدير بالملاحظة أن جميع البرامج الأكاديمية الحالية لإعداد معلمي التربية الخاصة في الوطن العربي تقوم على أساس تصنيفي categorical باستثناء برنامج التربية الخاصة في جامعة الملك سعود الذي يمكن أن يقال بأنه وسط ما بين التصنيفي وغير التصنيفي.

ثالثًا : مستويات التدريب المرغوبة

يعتبر مستوى التدريب المتوقع من العوامل الأساسية التي يجب أن تعنى الخطط القومية للتدريب بدراستها والتوصل إلى قرارات بشأنها. ووفق ماهو متعارف عليه في الوطن العربي فإن برنامج التدريب الأكاديمي في المعاهد وكليات المجتمع community colleges والجامعات في الميادين المختلفة تتراوح مابين الدبلوم المتوسط (سنتان بعد الثانوية العامة) والدكتوراه مرورًا بالبكالوريوس (ليسانس) والدبلوم العالي والماجستير.

ولدى التخطيط لسد الاحتياجات من الاختصاصيين المؤهلين تلزم الإجابة عن سؤالين أساسيين هما: «٤»

ـ ماهي مستويات التدريب المرغوبة لأولئك الاختصاصيين؟
ـ ماهي الأعداد اللازمة من الاختصاصيين في المستويات المختلفة؟

يعتقد الكثيرون من المعنيين بخدمات المعوقين في الوطن العربي أن مستويات التدريب العليا للعاملين ضرورية لنمو وتطور خدمات التأهيل أو الرعاية للمعوقين. وبرامج إعداد أخصائيي ومعلمي التربية الخاصة المشار إليها في الوطن العربي أتت انعكاسًا لذلك الاعتقاد، إذ إن برنامجين منها في مستوى الدراسات العليا (دبلوم عال وماجستير) وبرنامجين في مستوى البكالوريوس والبرامج الثلاثة الأخرى في مستوى الدبلوم المتوسط.

من الناحية النظرية يمكن الافتراض بأنه كلما كان مستوى تدريب العاملين مرتفعًا كانت الخدمات المقدمة أفضل. ولكن واقع الأمر يقول بعكس ذلك خاصة في الدول النامية وذات الاقتصاديات المحدودة. فما من شك أن تكاليف برامج الدراسات الجامعية العليا أكبر من تكاليف البرامج المتوسطة (كليات المجتمع) والبرامج الجامعية الدنيا، كما أن رواتب وامتيازات ذوي الاختصاصات العليا سترهق المخصصات المرصودة لخدمات المعوقين مما يؤثر سلبيًا على توسع الخدمات وانتشارها. وبذا تبقى هذه الخدمات مقتصرة على شريحة بسيطة من محتاجيها.

إضافة إلى ماسبق فإن مستويات الإعداد المهني العليا تتطلب وقتًا أطول ومتطلبات أقسى سواء للقبول أو التخرج. وعلى ضوء الحاجة الملحة لأعداد كبيرة من العاملين يجب اختصار الوقت اللازم لتخريج دفعات منهم، وعدم التشدد في إجراءات القبول (خاصة بالنسبة للمعدلات في الثانوية) لإتاحة الفرصة لأكبر عدد من الراغبين للتخصص في العمل مع المعوقين ممن تتوافر فيهم الشروط الشخصية المناسبة.

وهذا لا يعني بأي حال من الأحوال أن تكون برامج إعداد العاملين مأوى أو ملاذًا لضعاف القدرة أو الفاشلين بل يجب أن تعطي المواصفات الشخصية اعتبارًا مناسبًا في شروط القبول وعدم الاعتماد كلية على المعدل في الثانوية العامة. علاوة على ما تقدم فإن

برامج الدراسات العليا تتطلب كفاءات عالية من الأساتذة ومثل هذه الكفاءات محدودة العدد في الوطن العربي.

ومن المفيد الإشارة إلى أن الدول المتقدمة والتي تمتلك إمكانات بشرية ومادية أكبر من الإمكانات المتوافرة في الوطن العربي، والتي وصل وعي مجتمعاتها واهتمامها بالمعوقين درجة متقدمة مقارنة بالمجتمع العربي، بدأت تحت تأثير الضغوط الناجمة عن الأزمات الاقتصادية وتراجع الاعتمادات المخصصة للبرامج الاجتماعية والتربوية تقلل من الاعتماد على درجة التخصصية العالية للعاملين مع المعوقين. وفي دراستها للمستويات التدريبية اللازمة للعمل مع المعوقين عقليًا، أشارت لجنة الموارد البشرية المنبثقة عن الرابطة الدولية للجمعيات الوطنية للمتخلفين عقليًّا International League of Societies for the Mentally Handicap-ped إلى مستويات التدريب الثلاثة التالية [٤، ص ص٢٩٥-٢٩٩].

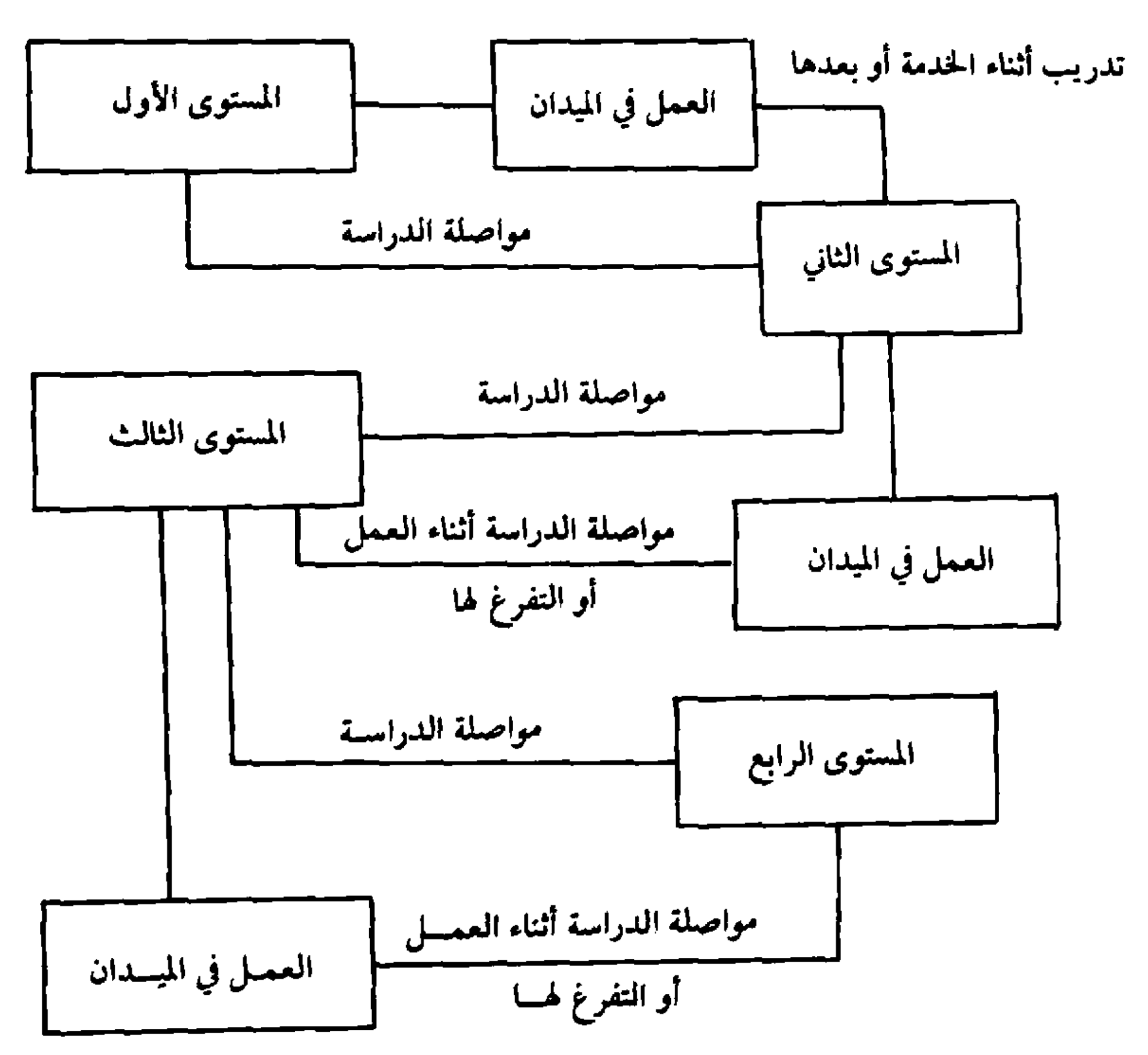
١ - المستوى الأول: ويتضمن إعدادًا لمدة سنة في كلية مجتمع أو برنامج تدريبي خاص، بعد الثانوية العامة. ويعتبر هذا المستوى مناسبًا لإعداد مساعدي المعلمين، وعاملي الرعاية، ويمكن تقديم التدريب في هذا المستوى من خلال برنامج أكاديمي منتظم أو من خلال برنامج للتدريب أثناء الخدمة in service training وقدرت اللجنة أن هذا المستوى من التدريب يعتبر كافيًا لما نسبته ٣٠-٥٠٪ من العاملين اللازمين.

٢ - المستوى الثاني: ويتطلب سنتين من التدريب في كلية مجتمع، ويعتبر مناسبًا للمعلمين وأخصائيي التدريب المهني، والفنيين الآخرين مثل معالجي النطق، وأخصائيي العلاج الطبيعي، الذين يتوافر متابعة وإشراف فني على أدائهم. وقدرت اللجنة أن المستوى من التدريب يعتبر كافيًا لما نسبته ٢٥-٣٠٪ من العاملين اللازمين، وعليه فإن العاملين في المستويين الأول والثاني يمثلون ما نسبته ٨٠٪ من فريق العمل على وجه التقريب.

٣ - المستوى الثالث: ويشتمل على الشهادة الجامعية الأولى ويتمثل دور العاملين في هذا المستوى في الإشراف الفني والمتابعة مثال ذلك مديرو المدارس الخاصة وأخصائيو غرفة المصادر، والمشرفون الاجتماعيون والأخصائيون النفسيون.

٤ ـ المستوى الرابع: ويشير إلى الدراسات العليا بعد الشهادة الجامعية الأولى، بغرض إعداد الباحثين والاختصاصيين الذين يتولون مهام إشرافية واستشارية أو تخطيطية خاصة في مجال إعداد العاملين وتدريبهم.

ومن أبرز مميزات نظام التدريب سابق الذكر هو إمكانية انتقال الفرد من مستوى تدريبي إلى مستوى تدريبي آخر خاصة بعد أن تتوافر لديه درجة كافية من الخبرة. ويوضح الشكل رقم ١ البدائل المختلفة المتاحة للمتدرب.



شكل رقم ١ . مستويات التدريب المختلفة والبدائل المتاحة للخريجين*.

* مقتبس من Roher, G. Allan, 1978, p. 298.

وعليه فإنه من اللازم أن تتمتع برامج إعداد العاملين بدرجة مناسبة من المرونة والانفتاح بحيث تسمح للعاملين من ذوي مستويات التدريب الدنيا وممن تتوافر لديهم الخبرة والدافعية للالتحاق في المستويات التدريبية الأعلى.

وعلى الرغم من أن النموذج السابق اقترح في مجال العمل مع المتخلفين عقليًا فإنه لا يوجد ما يدعو للاعتقاد بأنه غير مناسب في مجال إعداد العاملين مع فئات الإعاقة الأخرى.

رابعًا : البدائل المتاحة للتدريب

لابد لأي خطة وطنية لإعداد وتأهيل العاملين مع المعوقين من أن تأخذ البدائل المتاحة للتدريب بالاعتبار وتحدد أفضليتها تبعًا للأوضاع والمتغيرات ذات العلاقة. وبشكل عام فإن أكثر البدائل شيوعًا هو إنشاء البرامج الأكاديمية المحلية من خلال الجامعات والمعاهد المتخصصة والكليات المتوسطة. وفي العادة عندما لا يتوافر هذا البديل أو لا يكون قادرًا على الوفاء بالاحتياجات القائمة وهذا هو الوضع السائد في الدول النامية عموماً، يلجأ إلى إرسال المتدربين في بعثات خارجية.

ونظرًا لمحدودية عدد وطاقات البرامج الأكاديمية في هذا المجال في الوطن العربي فإنه يخشى أن تعتمد معظم الدول العربية خاصة النفطية منها كلية على إعداد العاملين من خلال الابتعاث الخارجي إلى الولايات المتحدة الأمريكية وأوربا الغربية.

ولا يقصد هنا التقليل من أهمية الابتعاث الخارجي من حيث إنه يتيح الفرصة للتعايش مع تجارب الشعوب والتعلم من إيجابياتها والاطلاع على أحدث ما توصلت إليه المعرفة الإنسانية في هذا المجال. كما أنه في ظل حداثة الدراسات العلمية والتخصصية في مجال العمل مع المعوقين في الوطن العربي، يعتبر الابتعاث الخارجي وسيلة نافعة لإعداد الأكاديميين والبحاثة وغيرهم للعمل في الجامعات الوطنية والمعاهد العلمية بعد عودتهم لبلادهم. إلا أن أسلوب الابتعاث قد لا يكون مناسبًا بالدرجة نفسها فيما يتعلق بإعداد الكوادر الفنية المتوسطة technicians المعنية في العمل المباشر مع المعوقين نظرًا لاختلاف

الإطار الثقافي والاجتماعي من جهة، والصعوبات التي تواجه هؤلاء في تكييف ما تعلموه وفقًا لمتطلبات المجتمع المحلي نظرًا لحداثة سنهم وعوزهم للخبرة والتمرس.

وفيما يلي إيجاز للنقد الموجه لأسلوب الابتعاث الخارجي [٢، ص١٩]:

١ ـ التكاليف المادية الباهظة اللازمة لتغطية نفقات المبعوثين والتي على المدى الطويل تفوق كثيراً تكاليف إنشاء برامج أكاديمية محلية.

٢ ـ في العادة يتم تدريب المبعوثين في أقطار تختلف في خصائصها الثقافية والسياسية والاجتماعية عن موطن المبعوث. وحيث إنه لا يمكن فصل خدمات المعوقين المختلفة عن السياسات المختلفة السائدة في المجتمع فإنه يصعب في العادة على المتدرب بعد عودته أن يلائم بين مهاراته وخبراته وخصائص الخدمات المقدمة في مجتمعه.

٣ ـ كثيراً ما يتم تدريب المبعوثين في الخارج على أساليب عمل وباستخدام مستويات متقدمة من التقنية ليست متوافرة في بلادهم، ولدى عودتهم يكونون عرضة لمشاعر الإحباط علاوة على محدودية الاستفادة محليًا مما تعلموه في الخارج.

وعليه يجب أن تولي الخطة الوطنية للإعداد اهتمامًا خاصًا لإنشاء البرامج الأكاديمية المحلية. وحتى لو تعذر توفير الكادر الأكاديمي المناسب في المراحل الأولى فإن مثل هذا الكادر يمكن استقدامه من الخارج. ويمكن القول إن استقدام الكوادر الأكاديمية من الخارج للتدريب محليًا يعتبر في نواح كثيرة بديلاً أفضل من إرسال المتدربين للخارج. إذ علاوة على الاقتصاد في النفقات فإن وجود هذه الكوادر في برامج التدريب المحلية يتيح لها التعرف على خصائص المجتمع وطبيعة الخدمات المقدمة وإمكانيات تطويرها، وهذا بدوره سيقود إلى إجراء التعديلات المناسبة في البرامج التدريبية.

إضافة إلى البدائل السابقة فإن التدريب أثناء الخدمة يعتبر عنصرًا مهمًا لا غنى لأية خطة للتدريب عنه سواء في مجال صقل مهارات ومعلومات العاملين الذين سبق تأهيلهم أو

في مجال إعداد الفنيين المساعدين. كما أن التدريب أثناء الخدمة يسهم في حل المعضلات التي تواجه العاملين في الميدان من حيث إنه يتيح لهم فرصة الاستئناس مباشرة برأي الخبراء حول أفضل الحلول واختبار تلك الحلول ميدانيًا للتعرف على فعاليتها [٥، ص ص١٠٥-١١٤].

ويجب أن لا تكون برامج التدريب أثناء الخدمة برامج موسمية، وفي كثير من الأحيان تقوم الإدارات المختلفة بعقد دورات تدريبية قصيرة المدى دون دراسة كافية للاحتياجات الواقعية للعاملين. إن تحديد الاحتياجات التدريبية يجب أن يتم بشكل موضوعي، وعلى ضوء تلك الاحتياجات يتم التخطيط إلى سلسلة متكاملة من الحلقات والورش التدريبية، خاصة تلك ذات الطبيعة التراكمية التي تقود بمجموعها إلى تكوين خبرة تعليمية متكاملة لدى المتدرب. وفي أي الأحوال فإن التدريب أثناء الخدمة يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند الترقية إلى وظائف أعلى أو القيادة في الميدان.

التطبيقـــــات

على ضوء ما سبق فإنه يمكن التوصل إلى مجموعة من الاستنتاجات والتطبيقات فيما يتعلق بإعداد العاملين مع المعوقين في الوطن العربي أهمها:

١ - إن حاجة أقطار الوطن العربي إلى العاملين المدربين للعمل في مجالات تعليم المعوقين وتأهيلهم ورعايتهم تعتبر حاجة ماسة خاصة في ضوء النمو المتوقع في مجال خدمات المعوقين لتشمل قطاعات أوسع حيث إن أكثر من ٩٠٪ من المعوقين العرب لا تصلهم الخدمات اللازمة. وتبرز في هذا المجال أهمية وضع الخطط الطموحة وطويلة المدى لإعداد الكوادر المؤهلة والمدربة للعمل في مجال تأهيل المعوقين وخدماتهم المختلفة سواء على المستوى القطري أو المستوى القومي.

٢ - إن برامج التدريب والإعداد القائمة والمنتظمة محدودة جدًا في عددها (٧ برامج فقط*) اثنان منها تختص بالتعليم العالي (دبلوم وماجستير) واثنان في المستوى الجامعي الأول

---

* من خلال المراجـع المتاحـة.

وثلاثة برامج في مستوى الدبلوم المتوسط على الرغم من أن الحاجة أكبر ما تكون من خريجي هذا المستوى. كما أن البرامج السبعة السابقة تقتصر على التربية الخاصة وتغفل التخصصات الأخرى ذات العلاقة كالتأهيل المهني وعلاج النطق، والتربية الرياضية المعدلة.

في ضوء ذلك فإن توفير الأعداد اللازمة من العاملين المؤهلين يتطلب عملاً متواصلاً وجهدًا مدروسًا لتأسيس العديد من البرامج التدريبية خاصة في المستويين الأول والثاني. وفي ظل الواقع الحالي من المؤكد أن أي قطر عربي لن يكون قادرًا على سد حاجته الفعلية من العاملين في مجال خدمات المعوقين قبل عقدين من الزمن في أحسن الأحوال. وتبرز الحاجة إلى دراسة أفضل السبل وأكثر الاستراتيجيات جدوى لاختصار عامل الزمن. وإضافة إلى ضرورة أن تتبنى كل جامعة عربية هذا الموضوع وتتصدى له فإنه يوصى بما يلي:

ا - النظر في إمكانية تعميم الاستفادة من نموذج التدريب الذي افترضته الرابطة الدولية للجمعيات الوطنية للمتخلفين عقليًا، إذ إن هذا النموذج يعتبر ذا جدوى اقتصادية من حيث انخفاض التكاليف واختصار الزمن اللازم للتدريب دون أن يكون ذلك على حساب النوعية. إن النموذج السابق يتمتع بدرجة عالية من المرونة لتحقيق التوازن ما بين الإمكانات المتاحة والاحتياجات القائمة في كل التخصصات اللازمة في مجال المعوقين.

ب - في ضوء الاتجاهات الحديثة في تأهيل المعوقين وفي ظل ندرة الكفاءات المدربة يوصى بأن تحرص البرامج التدريبية على تزويد خريجها بالمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تجعل منها مهنيين متعددي الأدوار في مجال رعاية المعوقين وتأهيلهم resource persons وهذا يعني أن يصبح الاتجاه غير التصنيفي في التدريب أكثر شيوعًا وقبولاً في الدوائر الأكاديمية العربية [٦، ص٣٥].

جـ - الاستفادة القصوى من برامج الإعداد والتدريب المختلفة القائمة في مجالات الدراسة الأخرى. وتكتسب معاهد إعداد المعلمين وكليات المهن الطبية

المساعدة والمعاهد التطبيقية والمهنية أهمية خاصة في هذا المجال. [٧، ص ص٥٨-٥٩].

فعلى سبيل المثال، يمكن أن تقدم معاهد إعداد المعلمين عونًا مميزًا في مجال تأهيل معلمي التربية الخاصة. ففي العادة تقدم هذه المعاهد لطلابها تعليمًا عامًّا في مجال العمل التربوي في السنة الأولى، وتهتم بالمواد التخصصية في السنة الثانية. إن إضافة تخصص تربية خاصة إلى التخصصات القائمة في أي معهد لا تتطلب إمكانات بشرية أو مادية كبيرة نظرًا لأن الطلبة يستفيدون من الطاقات الأكاديمية المتوافرة في مجالات التخصص الأخرى والتي تستطيع أن تغطي أكثر من نصف متطلبات التخصص في مجال التربية الخاصة. ومن الجدير بالذكر أن هذا الأسلوب أثبت نجاحه في العديد من الدول النامية (تايلاند، سنغافورة، الفلبين، ماليزيا) [٨، ص ص٢٧٩-٢٨١].

وإذا تعذر إيجاد مثل هذا التخصص في السنتين الدراسيتين العاديتين (في العادة دبلوم معهد المعلمين يتطلب سنتين دراسيتين) فإنه يمكن لهذه المعاهد أن تقدم تعليمًا وتدريبًا تكميليًّا لخريجيها الراغبين في العمل في مجال التربية الخاصة على نحو دبلوم خاص أو تدريب أثناء الخدمة.

وهنا يودّ الباحث أن يشير إلى أن ملاحظاته الميدانية للعاملين في ميدان التربية الخاصة في أكثر من قطر عربي قادته للاعتقاد إلى أن خريجي معاهد المعلمين الذين قدم لهم دورات تدريبية أثناء الخدمة كانوا أنجح من غيرهم من العاملين في الميدان. ومع أن هذه الانطباعات لا تشكل أساسًا موضوعيًّا يمكن أن يقاس عليه، إلا أنها قد تلفت النظر إلى أهمية معاهد المعلمين في مجال إعداد معلمي التربية الخاصة.

ولا تقل كليات العلوم الطبية المساعدة أهمية عن معاهد المعلمين في هذا المجال إذ بإضافة بعض التعديلات البسيطة على برامجها القائمة تستطيع أن تخرج لنا أعدادًا لا بأس

بها من أخصائيي العلاج الطبيعي وأخصائيي قياس السمع والبصر القادرين على العمل في مجال خدمات المعوقين.

وبالمثل المعاهد الفنية والتطبيقية التي تستطيع أن تسد النقص الفادح في العاملين في مجال التأهيل المهني.

٣ ـ يلاحظ ضعف التعاون العربي في مجال تأهيل المعوقين بشكل عام، وغياب العمل العربي المشترك لإعداد العاملين وتبادل المعلومات والخبرات بشكل خاص. ولقد سبقت الإشارة إلى أن ارتفاع التكاليف المادية اللازمة لإنشاء البرامج الأكاديمية في الجامعات والنقص في الطاقات الأكاديمية تعتبر من أهم الصعوبات التي تعيق إنشاء البرامج الأكاديمية لإعداد مختلف فئات المهنيين المؤهلين للعمل مع المعوقين.

كما أن الأزمة الاقتصادية العالمية وتراجع العائدات النفطية العربية من المتوقع أن تؤدي إلى مضاعفة الصعوبات التي تواجه برامج التنمية في مختلف أقطار الوطن العربي خاصة غير النفطية منها والتي تعتمد اقتصادياتها بشكل كبير على تحويلات الأيدي العاملة المصدرة، وعلى المساعدات من الأقطار المنتجة للنفط. وإذا ما أخذنا في الاعتبار انخفاض الأهمية النسبية المعطاة لخدمات المعوقين في سلم أولويات التنمية، فإن الاستنتاج المنطقي هو أن الأغلبية الساحقة من أقطار الوطن العربي، على انفراد تصبح غير قادرة على توفير برامج التدريب اللازمة لإعداد العاملين مع المعوقين. لذا فإن العمل العربي المشترك في هذا المجال يكتسب أهمية خاصة. ويقترح الباحث أن يترجم هذا العمل المشترك بإنشاء مركز عربي للمعلومات وتدريب العاملين مع المعوقين. وتتمثل أهمية إنشاء مثل هذا المركز فيما يلي:

ا ـ يؤمل أن يكون المركز نموذجًا model تستفيد منه الأقطار العربية التي ترغب في إنشاء مراكز وطنية مشابهة في المستقبل.

ب ـ من المتوقع أن يؤدي إنشاء المركز إلى تقنين التعاون العربي في مجال الوقاية من الإعاقة وتأهيل المعوقين وذلك بتوفير القنوات المناسبة لتبادل الخبرات والمعلومات بين مختلف الفئات المهتمة بالموضوع .

جـ ـ يوفر المركز المقترح فرصًا مهمة للدول العربية الأقل نموًّا (السودان، جيبوتي، اليمن الشمالي، اليمن الجنوبي، موريتانيا . . . إلخ) والتي من المتوقع أنها لن تسمح لها إمكاناتها المحدودة إنشاء مراكز للتدريب أو المعلومات في مجال الإعاقة في المستقبل القريب .

د ـ كبرنامج إقليمي فإنه سيتمتع بأولوية لدى برامج المعونة الفنية والمادية المقدمة من المنظمات والهيئات الدولية خاصة منظمات هيئة الأمم المتحدة وكالاتها المتخصصة وبرامج المعونة الفنية في الدول المتقدمة [٩، ص ص٨-١٣] .

ويعتبر المركز الإقليمي للتخلف العقلي في دول الكاريبي واحد من لأمثلة الناجحة للمركز المقترح . ومع اختلاف الوظائف والمهام المتوقعة تبقى تجربة المكتب الإقليمي للجنة الشرق الأوسط لشؤون المكفوفين تجربة جديرة بالاعتبار.

وعلى الرغم من أن تناول التفصيلات المتعلقة بالمركز المقترح ليس من ضمن اهتمامات هذا البحث إلا أنه لا بأس من الإشارة إلى بعض الشروط التي يعتقد أنها ضرورية لنجاح المركز المقترح:

ا ـ حتى يكون المركز نموذجًا يحتذى وحتى يكون أكثر قدرة على الاستجابة للحاجات القائمة، يجب أن تتضمن أنشطة المركز برامج التدريب وبنكًا للمعلومات إضافة إلى الأنشطة البحثية المختلفة (سيتم توضيح هذا البند لاحقًا) .

ب ـ يفضل أن يتبع المركز هيئة إقليمية تطوعية أو شبه حكومية لتحاشي الصعوبات المرتبطة بالعمل العربي الرسمي إذ مما يؤسف له أن الخبرات المرتبطة بذلك النمط من العمل المشترك غير مشجعة . كما أن تبعية المركز لهيئة غير حكومية تسمح له بالاستفادة من مصادر التمويل المختلفة خاصة التبرعات والهبات .

ويعتقـد البـاحث أن بإمكـان برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية إنشاء مثل هذا المركز بالتعاون مع مختلف الجهات الوطنية والإقليمية والدولية المهتمة بمثل هذا الموضوع.

جـ ـ من المستحسن أن يراعى في اختيار دولة المقر مجموعة من الاعتبارات التي تساعد في إنجاحه ومنها:

١ ـ أن يكون القطر في موقف يسمح له بتقديم بعض التسهيلات المادية والمعنوية.

٢ ـ أن يكون مستوى خدمات المعوقين في ذلك القطر مرضيًا ويسمح بتوفير التدريب الميداني لمنتسبي المركز بتعدد المؤسسات والمعاهد والبرامج التي تستخدم في هذا التدريب.

٣ ـ أن يكـون القـطر في موقع متوسط من الوطن العربي لتسهيل الاتصال والسفر بتكاليف أقل. كما يجب أن تؤخذ تكاليف الحياة بعين الاعتبار بحيث تكون مناسبة وغير مرهقة لموازنة المركز.

٤ ـ أن يتوافر فيه جامعات ومعاهد للتعليم العالي بحيث يمكن للمركز أن يستفيد من بعض إمكاناتها كالمكتبات وتوافر أعضاء هيئة التدريس... الخ.

٥ ـ أن تسمح التقاليد المرعية بتدريب الجنسين معًا، إذ كما سبق وأن أشير فإن نسبة كبيرة من العاملين في الميدان خاصة مع الأطفال المعوقين هم من الإناث.

وفيما يلي عرض سريع لأهم الأنشطة التي يتوقع أن يقوم بها المركز:

١ ـ *في مجال التدريب*

ا ـ برنامج أكاديمي متوسط في مجال التربية الخاصة والتأهيل.

ب ـ دورات تدريبية قصيرة للعاملين في الميدان في موضوعات متخصصة.

جـ ـ ورشة تدريب متنقلة mobile training team لتدريب الأهل والعاملين المبتدئين مع المعوقين.

د ـ دورات متخصصة لإعداد المدربين (تدريب المدربين) في مجال التربية الخاصة والتأهيل ليقوموا بدورهم بالقيام بأنشطة التدريب الميداني أثناء الخدمة.

٢ ـ *في مجال الدراسات والمعلومات*

ا ـ إجراء البحوث والدراسات المتصلة بميدان الإعاقة وخدمات المعوقين.

ب ـ إنشاء مكتبة قومية وبنك معلومات قومي في مجالات الإعاقة المختلفة.

جـ ـ القيام بتعميم المعلومات حول القضايا المختلفة المرتبطة بالإعاقة باستخدام الوسائل المقروءة والمرئية والمسموعة.

د ـ إصدار مجلة علمية متخصصة في شؤون التربية الخاصة والتأهيل لنشر المعرفة العلمية ولتسهيل عملية نشر الأكاديميين لأبحاثهم حيث يلاحظ ضعف اهتمام الدوريات العلمية الأخرى بنشر مثل تلك الأبحاث بحجة عدم الاختصاص.

هـ ـ إنشاء مركز مصادر resource centre يتضمن نماذج وأمثلة لمختلف المستحدثات التقنية والوسائل والمناهج المستخدمة في تأهيل المعوقين.

و ـ العمل مع الجهات الأكاديمية والمجامع اللغوية من أجل تعريب المصطلحات الأجنبية المستخدمة في مجال الإعاقة.

ي ـ تقديم الاستشارات للدول والجمعيات والأفراد في مجالات الإعاقة المختلفة.

ع ـ عقد وتنظيم المؤتمرات العلمية والندوات والحلقات الدراسية.

٤ ـ إضافة إلى الاستنتاجات والملاحظات التي سبق ذكرها، تجدر الإشارة إلى قضية مهمة تتعلق بضعف الاتصال بين الأكاديميين والمهنيين العاملين والمهتمين في مجال رعاية المعوقين وتأهيلهم. ومن المؤكد أن التواصل المستمر والمنظم سيسهم بشكل واضح في إغناء الخبرة ويوفر آفاقًا جديدة للنمو المهني ويعزز مكانة المهنة. لذا يقترح أن تتظافر الجهود لتأسيس اتحاد مهني عربي لمختلف العاملين في مجالات الإعاقة.

ومن المتوقع أن الاتحاد المقترح سيكون ذا طابع علمي وفني وليس تجمّعًا نقابيًا. إن وجود مثل هذا الاتحاد سيؤدي إلى نتائج إيجابية على مختلف الأصعدة. وتكفي الإشارة إلى أن المنظمات المهنية تلعب في العادة دورًا أساسيًا في تقدم المهنة وتطورها، من خلال العمل المهني الجاد وتبادل الخبرات والمعلومات وإرساء التقاليد المهنية، وعقد المؤتمرات الدورية، وإصدار المجلات المهنية، وغيرها من الوسائل.

المـــراجـــــع

[١] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. *دليل معاهد إعداد معلمي التربية الخاصة وتأهيل المعوقين في الوطن العربي*. تونس، ١٩٨٦م.

[٢] Warms, D., and S. Hammerman. *The Rehabilitation Decade: The First Years 1970-1972*. New York: Rehabilitation International, 1972.

[٣] Qaryouti, Yousef. "Special Education in Jordan: A Present Status and Needs Assessment Study." Unpublished Doctoral Dissertation, Michigan State University, 1983.

[٤] Roher, A. "Choices in Preparation of Personnel in Mental Retardation and Developmental Disabilities - A Planned Approach to Meeting International Needs." In *IISMH Proceeding of the 7th Congress on the Mentally Handicapped*. Bruxelles: Auther, 1978, 295-300.

[٥] Bucibci, M., and M. Brau. "Training Specialized Staff for the Mentally Handicapped: An Approach for Developing Countries." *Assignment Children*, 53/54 (1981), 105-14.

[٦] شعبة الإعلام الاقتصادي والاجتماعي. «عقد الأمم المتحدة للمعوقين ١٩٨٣ - ١٩٩٠م: برنامج العمل العالمي المتعلق بالمعوقين.» نيويورك: الأمم المتحدة، ١٩٨٣م.

[٧] Perquet, O. *Community Based Rehabilitation Services: The Experience of Bacolod, Philippines and the Asia/Pacific Region*. New York: World Rehabilitation Fund, 1984.

[٨] Specko, O. "Personnel Preparation: International Comparisons." In Fink, A., ed. *International Perspectives on Future Special Education: Proceedings of the First6 World congress on Future Special Education*. Reston: Council for Exceptional Children, 1978; pp. 279-81.

[٩] Jansson, K. "Technical Co-operation for Disability Prevention and Rehabilitation: Consideration for Future Action." Paper Presented at The World Symposium of Experts on Technical Co-operation Among Developing Countries and Technical Assistance in the Field of Disability Prevention and Rehabilitation. Available from IYDP Secretariate, Vienna, 1981.

General Considerations of National Plans for Training Professionals in Special Education and Rehabilitation

Yousef Qaryouti
Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The lack of trained professionals in the fields of rehabilitation and special education in the Arab World is considered to be a limiting factor for the development of services for the handicapped. Therefore, national plans for the development of human resources in the Arab region, should give a higher priority for training programs of special education and rehabilitation professionals. The aim of this study is to article the major factors which should be considered by short-term and long-term plans for training professionals to work with the disabled. The study also discussed in detail various levels and methods of training assumed to be appropriate for the Arab countries. Based on the present status of existing training programs several recommendations were suggested, one of which is the establishment of a regional center for training and information on disability.



مجلة جامعة الملك سعود، م ٣، العلوم التربوية (١)، ص ص ٣٥٩ - ٣٩٩ (١٤١١هـ / ١٩٩١م).

ظاهرة تقاعد المعلمة الكويتية وأسبابها: دراسة ميدانيـة

زينب علي الجبر* و دلال عبدالواحد الهدهود**

* أستاذ مساعد، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة الكويت و** أستاذ مساعد، قسم التربية، كلية التربية الأساسية، الكويت

ملخص البحث. تهدف الدراسة إلى التعرف على ظاهرة تقاعد المعلمة الكويتية والأسباب الحقيقية التي تدفعها إلى طلب التقاعد مبكرًا. وتتمثل خطوات الدراسة في الإطار النظري للدراسات المتعلقة بظاهرة تقاعد المعلمة، ثم دراسة ميدانية على عينة من المعلمات الكويتيات المتقاعدات وعددهن ٨٩ معلمة. وقد استخدمت استبانة للتعرف على أسباب تقاعد المعلمة الكويتية وهي مكونة من جزئين، يتضمن الجزء الأول ثمانية متغيرات متعلقة بالشخصية الذاتية بالمعلمة ويشتمل الجزء الثاني على ثلاثة وعشرين بندا تتناول الظروف الاجتماعية والاقتصادية والإدارية والمهنية. واستخدم المتوسط الحسابي والنسب المئوية في التحليل الإحصائي في الوصول إلى تفسير النتائج التي أسفرت عنها الدراسة. ثم طرحت بعض التوصيات التي يمكن أن تعين على الحد من ظاهرة التقاعد.

أولاً: مقدمة

تعتبر ظاهرة العزوف عن مهنة التدريس والتسرب منها من الظواهر التي يعاني منها العديد من أقطار الوطن العربي. فنتيجة للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتطورات العلمية والتقنية التي تشهدها الساحة العربية لم تعد مهنة التدريس تتناسب وطموحات من يعمل بها، أو تشبع احتياجاته المتعددة.

لقد أولى المسؤولون التربويون في معظم الأقطار العربية هذه الظاهرة اهتمامًا كبيرًا حيث أُجريت عدة دراسات للوقوف على الأسباب الكامنة وراء هذا العزوف أو التسرب، ولعل أبرز هذه الدراسات تلك الدراسة الشاملة التي قامت بها المنظمة العربية للتربية

والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية [١] والتي هدفت إلى معرفة أسباب ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس في مراحل التعليم قبل الجامعي على مستوى الوطن العربي وفي كل بلد عربي على حدة من واقع متطلبات أربعة: نفسية، واجتماعية، ومادية ومهنية. وكانت عينة الدراسة الإجمالية ٢٢٠٠ فرد شملت ١٠٠٠ من طلاب وطالبات السنتين الأخيرتين من المرحلة الثانوية و ٥٠٠ من طلبة وطالبات كليات التربية و ٦٠٠ من المعلمين والمعلمات و ١٠٠ من خبراء وخبيرات التربية والتعليم في الأقطار العربية.

وأهم نتائج هذه الدراسة وجود نسبة ٤٧,٣٪ من المعلمين والمعلمات غير راضيين عن مهنتهم، وترجع أسباب عدم الرضا عن المهنة للعوامل التالية:

١) أسباب مادية (الرواتب، فرص الترفيه، الحوافز، المكافآت)

٢) أسباب مهنية (عبء التدريس وكثافة الفصول)

٣) أسباب مهنية تتصل بالأنظمة الإدارية

٤) أسباب اجتماعية (دور المهنة في خدمة المجتمع)

كما دلت الدراسة على أن ٤٠,٣٪ من المعلمين والمعلمات يرغبون في ترك مهنة التدريس.

وعلى نطاق دول مجلس التعاون الخليجي قام مكتب التربية العربي لدول الخليج عام ١٩٨٦م بعقد ندوة تحت عنوان «المعلم قيمة وأثر في منطقة الخليج العربي» [٢]. وقد جاء في نهاية التقرير الختامي للندوة أن التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي طرأت على دول الخليج أثرت تأثيرًا كبيرًا على الأفراد، من حيث قيمهم ومعايير سلوكهم الاجتماعي، وأن المعلم في النهاية يتأثر بهذه الدوامة من المصاعب المتلاحقة في المنطقة مما يؤدي بالتالي إلى تأثر وضعه ومركزه المهني والاجتماعي، ولذلك فهو يبحث عن شتى السبل التي ستخرجه من دوامة التدريس. ولقد تسرب العديد من المعلمين والمعلمات من هذه المهنة مؤثرين عليها وظائف أخرى تمنح مرتبات وعلاوات وحوافز أفضل.

وفي دراسة لفاروق الفرا [٣] عن اتجاهات الكفاءات والدور المستقبلي للمعلم في الوطن العربي، طُرحت بعض التوصيات منها إعادة النظر في حجم الأعباء والمسؤوليات

الملقاة على عاتق المعلم العربي مثل: نصابه التعليمي والأعمال الإضافية التي يقوم بها أو ما يصرفه عن تنمية ذاته وتجديد أدائه.

وهناك دراسة ثانية قام بها عبدالعزيز الجلال [٤] عن دور التربية في التنمية، تطرق فيها إلى وضع المعلم أثناء مناقشته لمشكلات الكفاية الداخلية وسد العجز في مدارس أقطار الجزيرة العربية وقد استخلص المشكلات التالية:

١) قلة أعداد المعلمين المواطنين وعزوفهم عن مهنة التدريس
٢) عدم توافر الخبرات اللازمة واستمرارها بسبب ترك المهنة
٣) النظرة الاجتماعية الدونية للمعلم وبخاصة معلم المرحلة الابتدائية
٤) غياب الجو الديمقراطي داخل المدرسة وضعف المشاركة
٥) ضعف الرغبة في الانتماء للمهنة بالرغم من ممارستها

ولقد أولت دولة الكويت في مسيرتها التربوية اهتمامًا خاصًا لدور المعلم، فعملت على إعداد أبناء الوطن من معلمين ومعلمات، وتأهيلهم تأهيلاً يتناسب والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي شهدتها البلاد نتيجة لتدفق البترول وتسويقه. ونظرًا لزيادة الطلب على التعليم من قبل المجتمع الكويتي رأت الدولة أن توفر المعلمين والمعلمات من أبناء الوطن وهذا يعد مطلبًا ضروريًا كان لابد من السعي إليه. فتم في العام الدراسي ١٩٦٥/٦٤م افتتاح معهدي المعلمين والمعلمات ليستقبلا طلبة المرحلة المتوسطة. وكانت الدراسة في هذين المعهدين تمتد إلى أربع سنوات لإعداد معلمين ومعلمات للتدريس في المرحلة الابتدائية.

وبعد زيادة الإقبال على هذين المعهدين وعلى مهنة التدريس رأت الوزارة إحلال داري المعلمين والمعلمات محلهما وكان ذلك في بداية العام الدراسي ١٩٧٤/٧٣م على أن يستقبلا طلبة وطالبات المرحلة الثانوية، وأن تكون الدراسة فيهما لمدة سنتين. وفي ١٩٨٦/٨٥م رأت الوزارة أن تمتد الدراسة في معهدي المعلمين والمعلمات (اللذين تحولا إلى كلية التربية الأساسية) إلى أربع سنوات على أن يُعد الخريجون للعمل في رياض الأطفال

والمرحلة الابتدائية. وكان عام ١٩٨٠-١٩٨١م قد شهد إنشاء كلية التربية بجامعة الكويت لإعداد المعلمين والمعلمات للتدريس في جميع المراحل الدراسية.

وتتضح من هذا العرض محاولات الكويت للارتقاء بإعداد وتأهيل المعلمين والمعلمات حتى يكون على مستوى علمي عال. ومازالت الكويت بحاجة ماسة إلى المعلمين والمعلمات في مختلف التخصصات على الرغم من الأعداد الكبيرة التي تخرجها كلية التربية الأساسية، وكلية التربية بجامعة الكويت. ولكن المتتبع لعمليات تقاعد المعلمات التي حدثت في السنوات الست الأخيرة يلاحظ ارتفاع أعدادها بشكل ملحوظ، الأمر الذي يجعل من ذلك مشكلة هدر ستواجه المسؤولين التربويين إذا لم يتداركوا هذا الأمر من بدايته، حيث تدل إحصائيات وزارة التربية على أن عدد المتقاعدات في العام الدراسي ١٩٨٠/٧٩م كان لا يتجاوز عشر معلمات أي بنسبة ٠,٢٠٪ من العدد الإجمالي للمعلمات الكويتيات الذي بلغ ٥٥١٠ معلمات بينما ارتفع هذا العدد في العام الدراسي ١٩٨٦/٨٥م إلى ١٣٢ معلمة أي بنسبة ٢,٠٪ من العدد الإجمالي للمعلمات الكويتيات الذي بلغ ٧٢٠٨ معلمات وتبرز خطورة المشكلة عندما يتضح أن ١٠٥ معلمات من أصل هذا العدد قد تقاعدن ولم تتجاوز أعمارهن الخامسة والثلاثين عامًا.

ولاشك أن هذه الظاهرة تستدعي الاهتمام، وتدارس الأسباب الكامنة وراءها وهذا ما حدا بالباحثتين القيام بهذه الدراسة التي تهدف إلى معرفة الأسباب الاجتماعية والاقتصادية والمهنية الكامنة وراء ظاهرة تقاعد المعلمة الكويتية.

١ - هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على ظاهرة تقاعد المعلمة الكويتية والأسباب الحقيقية التي تدفعها إلى طلب التقاعد مبكرًا في وقت تشتد فيه حاجة البلاد إلى الكفاءات الوطنية الشابة المدربة للمساهمة في التنمية الشاملة.

٢ - مشكلة الدراسة

تتلخص مشكلة الدراسة في معرفة الأسباب الكامنة وراء تقاعد المعلمة الكويتية مبكرًا ويمكن أن تجيب الدراسة عن الأسئلة التالية:

الســؤال الأول

أي المتغيرات التالية لها الدور الأكبر في حدوث ظاهرة تقاعد المعلمة الكويتية: العمر، سنوات الخبرة، المادة الدراسية، المرحلة التعليمية، المؤهل الدراسي، الحالة الاجتماعية، عدد الأبناء، ومتوسط دخل الأسرة؟

الســؤال الثـاني

أين تتركز ظاهرة تقاعد المعلمة الكويتية بشكل كبير وبكثرة في كل من مكونات المتغيرات المذكورة؟

السـؤال الثالث

هل يتم التقاعد ـ في الغالب ـ لأسباب ذاتية ـ اجتماعية تتصل بالمعلمة أم لأسباب مهنية إدارية تتصل بطبيعة العمل ومقتضياته؟

٣ ـ أهميــة الدراســة

إذا كان استثمار الموارد البشرية بكافة قطاعاتها استثمارًا ناجحًا من أهم دعائم التنمية فإن الكفايات التعليمية المتمثلة في المعلمات العاملات في مدارس التعليم العام تعتبر من أهم هذه القطاعات لما لدور هذه الفئة من آثار تربوية واجتماعية بالغة الأثر في تقدم المجتمع وتطوره. ولقد أولت دولة الكويت عمليات إعداد المعلمة الكويتية وتأهيلها لكي تنخرط في سلك التدريس بكفاءة عالية اهتمامًا بالغًا، إيمانًا منها بأنها خير من يحمل الرسالة ويؤدي الأمانة.

وتعتبر ظاهرة تقاعد المعلمة الكويتية المبكر إهدارًا تربويًا لابد من الحد منه. لذلك تعتقد الباحثتان أن لهذه الدراسة أهمية خاصة حيث إنها ستساعد على الكشف عن الأسباب التي تدفع المعلمة الكويتية إلى التقاعد في سن مبكرة، الأمر الذي سيساعد المسؤولين في وضع المعالجات التربوية الصائبة لهذه الظاهرة. كما أن هذه الدراسة تعتبر الأولى من نوعها في دولة الكويت على حد علم الباحثتين.

٤ ـ حدود الدراســـة

تقتصر الدراسة على تقصي ظاهرة التقاعد لدى المعلمات الكويتيات اللاتي تقاعدن خلال الأعوام الدراسية ١٩٨٤/٨٣، ١٩٨٥/٨٤م، ١٩٨٦/٨٥م. حيث لوحظ تفشي هذه الظاهرة بشكل واضح مما يستدعي النهوض بمثل هذه الدراسة الميدانية.

٥ ـ إجــراءات الدراســة

أ ـ عينة الدراســة

شملت الدراسة كل المعلمات الكويتيات اللاتي تقاعدن في الأعوام الدراسية ١٩٨٤، ١٩٨٥/٨٤، ١٩٨٦/٨٥م اللاتي بلغ عددهن الإجمالي حسب إحصائية وزارة التربية الصادرة بتاريخ ٢٧/١/١٩٨٦م ٢٤٧ معلمة وقد تم الحصول على عناوينهن وأرقام هواتفهن من جمعية المعلمين الكويتية ليسهل الاتصال بهن وأخذ المعلومات اللازمة من واقع الميدان.

ب ـ أداة الدراســة

صممت الباحثتان استبانة مكونة من جزئين، يتضمن الجزء الأول ثمانية متغيرات متعلقة بالمعلمة هي: العمر، سنوات الخبرة، المادة الدراسية، المؤهل الدراسي، المرحلة الدواسية، الحالة الاجتماعية، عدد الأبناء، ومتوسط دخل الأسرة. ويشتمل الجزء الثاني على ثلاثة وعشرين بندًا تتناول الظروف الاجتماعية، والاقتصادية والإدارية والمهنية التي قد تدفع المعلمة الكويتية إلى طلب التقاعد. وقد طلب من المعلمات المتقاعدات إبداء آرائهن حول هذه الظروف والأسباب. وقد أرسلت الاستبانات إلى المعلمات المتقاعدات عن طريق البريد وتمت متابعة الاستبانات عن طريق إرسال خطاب متابعة وتم إرسال ١٠٠ استبانة جمع منها ٨٩ استبانة أي بنسبة ٣٦٪ من الحجم الإجمالي للعينة الكلية.

جـ ـ ثبـات الاستبانة

تم استخراج معامل ثبات الاستبانة عن طريق التجزئة النصفية لبنود الاستبانة التي قام بها الحاسوب باستعمال معادلة بيرسون العامة. وكان معامل الثبات هو ٠,٧٠ حيث

أخذت الدرجة الكلية لمجموعة البنود الفردية ومجموعة البنود الزوجية واستعملت معادلة بيرسون للربط بينهما.

٦ ـ الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسة

١ ـ إيجاد المتوسط الحسابي لكل متغير من متغيرات الدراسة لمعرفة دوره في حدوث ظاهرة التقاعد لدى المعلمة الكويتية.

٢ ـ إيجاد النسبة المئوية لكل متغير من متغيرات الدراسة لمعرفة أي فئة أو بند في كل متغير تظهر فيها ظاهرة التقاعد بكثرة.

٣ ـ إيجاد النسبة المئوية لكل من مجال «ا» (الظروف الذاتية ـ الاجتماعية) ومجال «ب» (الظروف المهنية ـ الإدارية) لمعرفة أي المجالين كان سببًا غالبًا في حدوث ظاهرة التقاعد.

ثانيًا: الإطـــار النظـــري

سيتم في هذا الجزء استعراض بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع التقاعد حيث لاحظت الباحثتان قلة الدراسات التي لها علاقة مباشرة بموضوع الدراسة، فهناك دراسات توضح الأسباب التي تدعو المعلمين والمعلمات للعزوف عن مهنة التدريس والتسرب منها. وقد قسمت الباحثتان تلك الدراسات إلى قسمين:

ا ـ دراسات تعزو ظاهرة التقاعد إلى عوامل مهنية ـ إدارية.
ب ـ دراسات تعزو الظاهرة ذاتها إلى عوامل ذاتية ـ اجتماعية.

وفيما يلي عرض موجز لطبيعة هذه الدراسات والنتائج التي أسفرت عنها:

١ ـ العوامل المهنية ـ الإدارية

للعوامل المهنية والإدارية التي تتعلق بطبيعة العمل مثل الأسلوب الإداري الممارس من قبل ناظر وناظرة المدرسة والأعمال المسندة للمعلمين واللوائح والقوانين دور واضح في تحديد الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

فقد أسفرت نتائج العديد من الدراسات عن أن هناك علاقة ارتباطية بين الأسلوب الإداري لناظر وناظرة المدرسة والإحساس بالرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات. فقد أكدت نتائج دراسة قام بها بيرى فاربر Barry Farber [٥] أن اشتراك المعلم في إدارة المدرسة وتنمية ولائه للتنظيم الإداري تحد من إحساسه بالاحتراق النفسي. كما جاء في دراسة أجراها ديفيد ليش David Leach [٦] أن سوء الإدارة المدرسية وخاصة عدم استشارتها للمعلمين في الشؤون الخاصة بالإدارة المدرسية وعدم توفير الوسائل المطلوبة لمهنة التدريس من أهم الأسباب التي تؤدي إلى شعور المعلمين بالضغوط مما يؤدي إلى رفع معدلات التسرب. وفي دراسة أجراها هولدأوى Holdaway [٧] لتحديد احتياجات المعلمين ليكونوا أكثر فعالية في عملهم وقد اعتبر هذه المتطلبات مصادر للرضا الوظيفي لدى المعلمين وجاءت بالترتيب التالي:

١ ـ فصول دراسية قليلة الكثافة

٢ ـ وقت أطول للإعداد

٣ ـ تلقي مساعدة من متطوعين

٤ ـ تقليل ساعات المراقبة والواجبات الإدارية

٥ ـ الرواتب

٦ ـ توفير بيئة مادية أفضل

٧ ـ زيادة المشاركة بالقرارات التربوية

وأسفرت دراسة قام بها بيسلى Beasly [٨] التي طبقت على ٧٦ مدرسًا ومدرسة في مدارس ريفية وغير ريفية في بداية العام الدراسي على أن هناك عوامل ضغط يعاني منها المدرسون مثل: فقدان الدعم المعنوي من أولياء أمور الطلبة، وعدم وضوح القوانين والنظم الإدارية، وعدم وجود نظام تقويمي قائم على أسس علمية.

وليس من شك في أن هناك علاقة طبيعية بين المناخ الذي يسود المدرسة والرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات وقد أكدت فرجينيا Virginia [٩] على ذلك في دراستها حين قامت بدراسة لمقارنة الرضا الوظيفي لدى العاملين في إدارات ذات مناخ يشجع على

الانطلاق والإبداع ، والرضا الوظيفي للعاملين في إدارات يتسم مناخها بالصرامة والسلطة والحد من حرية المعلم . وجاءت نتائج الدراسة مؤيدة لوجود علاقة ارتباطية موجهة لصالح المجموعة التي تمارس عملها في مناخ يتسم بإعطاء الحرية للمعلمين في التخطيط لعملهم ومساعدتهم على الابتكار فيه .

وهناك دراسة أجراها دانسي Dansie [١٠] بهدف دراسة العلاقة بين استقلالية المعلمين والمعلمات واتصالهم مع ناظر وناظرة المدرسة والرضا الوظيفي لديهم . ومن نتائج هذه الدراسة أنه وجد أن هناك علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات واستقلاليتهم . كما أن هناك علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات وعلاقاتهم بناظر وناظرة المدرسة . وكشفت الدراسة عن عدم وجود علاقة بين الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات وحجم المدرسة ، أو المرحلة الدراسية أو مدة الخبرة أو المؤهلات العلمية .

ودرس كحيلة [١١] العلاقة بين التحرك الوظيفي لدى المعلمين ورضاهم الوظيفي في المدارس الثانوية خلال العام الدراسي ١٩٨٥/٨٤م . كشفت تلك الدراسة عن النتائج التالية :

١ ـ لناظر وناظرة المدرسة دور كبير في إثارة الدافعية لدى المعلمين والمعلمات وإقبالهم على المهنة .

٢ ـ المعلمون القدامى راضون عن وظائفهم أكثر من المعلمين الجدد .

٣ ـ العوامل الثلاثة الأولى التي تعزز الرضا الوظيفي هي :

ا ـ العلاقة الجيدة مع ناظر وناظرة المدرسة

ب ـ العلاقات الجيدة مع الطلبة

جـ ـ العلاقات الجيدة مع رفقاء المهنة وأولياء الأمور

٤ ـ أما العوامل الثلاثة الأولى التي تؤدي إلى عدم الرضا الوظيفي فهي :

ا ـ طابع القيادة

ب ـ الأمان الوظيفي

جـ ـ العلاقات الشخصية غير الودودة مع الناظر

وخرجت الدراسة بالتوصيات التاليـــة :

١ ـ التدقيق في اختيار نظار وناظرات المدارس .

٢ ـ تدريب القوى البشرية المرشحة لتولي المناصب القيادية في المدرسة على مبادىء الإدارة والإشراف التربوي ثم اختيار المناسب منهم .

٣ ـ تقـديم برامـج تدريبية لنـظار ونـاظـرات المدارس في أصول الإدارة التربوية والإشراف التربوي .

وفي دراسـة سابقة أجراها ستايلز وكافانغ Styles and Cavanagh [١٢] هدفت إلى التعرف على الأسباب التي تؤثر على الرضا الوظيفي للمعلم وتجعله راغبًا في ترك المهنة ، كان من نتائجها ما يلي : إن لكل من العوامل التالية أثرًا كبيراً في عدم الرضا الوظيفي للمعلم :

١ ـ المعوقات المهنية والقرارات الإدارية غير المناسبة .

٢ ـ عدم مناسبة مهنة التدريس لتوقعات المعلمين سواء من حيث مكانتهم الاجتماعية أو الأعباء الوظيفية التي يقومون بها .

٣ ـ عدم ارتكاز تقويم أعمالهم من قبل الموجهين التربويين ونظار المدارس على أسس سليمة .

وقد أجرى حمدي الجندلي [١٣] دراسة للتعرف على العلاقة بين المتغيرات النفسية والمهنية لدى معلم المرحلة الابتدائية في الكويت ورضاه عن المهنة . أوضحت نتائج هذه الدراسة على أن بيئة العمل الخاصة بالمعلمين لها دور كبير في تحديد درجة الرضا الوظيفي لديهم .

وقد أسفرت نتائج دراسات كل من بلاس جوزيف Joseph Blase [١٤] وستكليف كارياكو Sutcliffe, Kyriacou [١٥] وبرات Pratte [١٦] ودونهام Dunham [١٧] وفارل أولاندر Farall, Olander [١٨] و ريتشاد شواب Richard Schwab [١٩] ، عن أن أعباء العمل المتمثلة فيما يلي : عدم تحديد الأدوار والواجبات التي يجب على المعلم القيام بها ، ضيق الوقت وكثرة الأعمال التي يجب أن يقوم بها المعلم مثل : تصحيح الاختبارات ، الواجبات

المنـزلية، الإشراف على الطلبة الضعاف، رعاية المتفوقين، إقامة علاقة سوية مع الطلبة وذويهم، من الأمور التي تؤدي إلى شعور المعلم بكثرة الضغوط الواقعة عليه.

كما أن هناك دراسة أجرتها مارى ميكر Marie Meeker [٢٠] هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الرضا الوظيفي واستقالات المعلمين، أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

١ - توجد فروق ذات دلالة بين الرضا الوظيفي والجهد الجسماني والفكري الذي يبذله المعلم.

٢ - توجد فروق ذات دلالة بين الرضا الوظيفي والعلاقة بين الزملاء.

٣ - توجد فروق ذات دلالة بين الرضا الوظيفي والعلاقة مع الموظفين الإداريين بالمدرسة.

٤ - توجد فروق ذات دلالة بين الرضا الوظيفي وحب العمل والشعور بالانتماء إلى الوظيفة.

٥ - توجد فروق ذات دلالة بين الرضا الوظيفي والمعلومات المتوافرة عن العمل والدورات التدريبية.

وأوصت الدراسة بأهمية الحد من عمليات الاستقالة الناتجة عن عدم الرضا الوظيفي مثل إجراء المقابلات وتكوين اللجان لوضع الحلول المناسبة للمشكلات التي تحد من عزوف المعلمين والمعلمات عن مهنة التدريس.

وقد أوصى فاروق الفرا [٣] في دراسة للتعرف على اتجاه الكفاءات والدور المستقبلي للمعلم في الوطن العربي بإعادة النظر في حجم الأعباء والمسؤوليات الملقاة على عاتقه مثل نظامه التعليمي والأعمال الإضافية التي يقوم بها وما يعوقه عن تنمية ذاته وتجديد أدائه.

٢ - عوامل ذاتية - اجتماعية

للعوامل الذاتية التي تتعلق بشخصية المعلمين وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية دور رئيس في تحديد درجة الرضا الوظيفي لديهم عن مهنة التدريس. ففي دراسة أجراها علي

عسكر [٢١] هدفت إلى قياس الرضا الوظيفي لـ ١١٣٢ من المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس التعليم العام بالكويت، وقد أسفرت عن النتائج التالية:

١ ـ عدم رضا المعلمين والمعلمات عن رواتبهم

٢ ـ عدم توافر فرص للمعلمين لتكملة تعليمهم

٣ ـ النظرة الاجتماعية المتدنية لمكانة المعلم

كما أسفرت دراسة قام بها سيرجيوفانى Sergiovanni [٢٢] عن أن الظروف العائلية للمعلمين من العوامل التي قد تؤدي إلى شعور المعلمين بعدم الرضا عن مهنتهم. ولقد أوضح جوزيف بلاس Joseph Blase [٢٣] أن عدم تقدير المجتمع لمهنة التدريس من العوامل المؤدية إلى شعور المعلمين بالضغوط الواقعة عليهم. كما أكدت دراسة أجراها أحمد شكري [٢٤] النتيجة ذاتها حيث كانت النظرة الاجتماعية الضيقة لهذه المهنة من أهم أسباب عزوف المعلمين عن مهنة التدريس. وكذلك أسفرت نتائج دراسة قام بها شارلز وريتشارد وجون .Charles, V., Richard R. & Jhon K [٢٥] أن ٨٥٪ من أفراد العينة البالغ عددهم ٤٠٠ مدرس أفادوا أن تدني مكانة المعلم الاجتماعية من العوامل التي تشعرهم بعدم الرضى عن وظيفتهم.

وفي دراسة تمت بالكويت قام بها كل من نجاة المطوع، أحمد بستان وعمر بكيش [٢٦] هدفت إلى التعرف على أسباب عزوف المعلمين والمعلمات من العاملين في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية عن مهنة التدريس وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي:

١ ـ وجد أن النسبة قد بلغت ١٠٪ من إجمالي المعلمين والمعلمات والعاملين برياض الأطفال والمرحلة الابتدائية يتقاعدون قبل بلوغ سن التقاعد.

٢ ـ وأن نسبة كبيرة من المعلمين والمعلمات غير راضين عن رواتبهم.

٣ ـ وأن نسبة كبيرة من المعلمين والمعلمات يرون أن المكانة الاجتماعية للمعلم متدنية بالنسبة للمهن الأخرى.

٤ ـ وأن نسبة كبيرة من المعلمين والمعلمات يرون أن مهنة التعليم شاقة ومرهقة وتستنفد الوقت والجهد في المدرسة والبيت، وأنها لا تتمتع باحترام الطلاب والطالبات الذين يثيرون الكثير من المشكلات.

وهنـاك دراسـات توضح الأسباب التي تدعو المعلمين والمعلمات للعزوف من مهنة التدريس ومن بين هذه الدراسات، دراسة أجراها مركز البحوث التربوية بجامعة الرياض [٢٧] للتعرف على أسباب العزوف عن مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية. من أهم نتائجها ما يلي:

١ ـ أن نسبة ٣٦,٦٢٪ من معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية تركوا مهنتهم.
٢ ـ وأن الأسباب الرئيسة التي تدفع المعلمين السعوديين لترك مهنتهم هي: الأسباب الوظيفية والأسباب المالية والأسباب الاجتماعية.

وهنـاك العديد من الدراسات أثبتت أن للعوامل الاقتصادية أثرًا كبيرًا على شعور المعلمـين بالـرضا الوظيفي حيث أثبتت دراسة بارى فاربر Barry Farber [٢٨] أن ندرة الفرص المتاحة للترقي في مهنة التدريس من أهم الأسباب التي تؤدي إلى شعور المعلمين بالضغوط والاحتراق النفسي. كما أسفرت نتائج دراسة قام بها ساروس Sarros [٢٩] عن أن نظام المكافآت وندرة فرص الترقي من الأسباب المؤدية إلى الاحتراق النفسي لدى المعلمين. وحاولت ندوو اوهيكينيه Ndu and Ohikhena [٣٠] التعرف على الاحتياجات الوظيفية للمعلمين النيجيريين. وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة إلى أن المعلمين يهتمون اهتمامًا شديدًا بكفاية المرتب الذي يتقاضونه وفرص الترقي الوظيفي المتاحة.

كما أكدت نتائج دراسة قام بها محمد إسماعيل ظافر [٣١] أن طبيعة العمل في المدرسة وعدم إتاحة الفرص للترقي والراتب الذي يتقاضاه المعلم مقارنة بالجهد الذي يبذله لا يغري بالإستمرار بمهنة التدريس.

وفي دراسة أجراها سليمان الشيخ ومحمد سلامة [٣٢] حول الرضا المهني للمعلمين في قطر، توصلا فيها إلى أن هناك عزوفًا عن مهنة التدريس بسبب قلة فرص الترقي، وضعف المكافآت المالية مما أدى إلى وجود اتجاهات سلبية لدى المعلمين تجاه مهنة التدريس.

أما عن المكانة الاجتماعية للمعلم في الكويت فقد تناولها الباحثان عبدالرحيم صالح عبدالله وعمر بكيش [٣٣] وقد أسفرت الدراسة عن التالي :

١ - تدني رواتب المعلمين والمعلمات في دولة الكويت .
٢ - الغالبية العظمى من المعلمين ونسبة لابأس بها من المعلمات يرغبون في البحث عن أعمال إضافية خارج أوقات الدوام لسد متطلبات الحياة المتزايدة .
٣ - نسبة كبيرة من المعلمين والمعلمات غير راضين عن المكانة الاجتماعية للمعلم .

كما أقر البحث التوصيات التالية :
١ - تحسين الأوضاع الاقتصادية للمعلم .
٢ - إسهام مختلف وسائل الإعلام بتوعية الرأي العام بأهمية المعلم في نهضة المجتمع .
٣ - مراعاة الظروف الاجتماعية للمعلم وتوفير حاجاته المهمة .
٤ - تعديل اللوائح والقوانين التي تُلقي ظلالاً من الشك على المعلم وعلى تصرفاته .

وقد أوصى التقرير الختامي للمؤتمر الأول للتعليم الذي عقد في الكويت في مارس - إبريل ١٩٨٧م [٣٤] بالتوجيهات التالية :

١ - توفير نظام للحوافز يشجع المعلمين على الإقبال على مهنة التدريس .
٢ - تطوير أساليب التوجيه الفني نحو مزيد من معاونة المعلم على التقويم الذاتي .
٣ - اتخاذ الإجراءات كافة التي تكفل كرامة المعلم .
٤ - الحرص على استقرار المعلم النفسي والمادي والاجتماعي ما أمكن وحصر التنقلات في أضيق الحدود .
٥ - توفير ظروف عمل مشجعة وخدمات مناسبة ومناخ من العلاقات الإنسانية الحافزة على البذل والعطاء .

وأسفرت نتائج دراسة قامت بها ماري ستيرنسون Mary Sterenson [٣٥] عن أن عدم تكافوء الجهود المبذولة من قبل المدرسين مع الحوافز المادية والمعنوية التي يتلقونها من

العوامل التي تدفع المعلمين إلى ترك المهنة . ووجد لورتي D. Lortie [٣٦] أن عدم توافر المناخ الاجتماعي السليم داخل المدرسة والضغوط التي يعاني منها سواء من النمط الإداري الممارس داخل المدرسة، أو كثرة الأعباء التدريسية وغير التدريسية التي يقومون بها من العوامل التي تؤدي إلى رغبتهم في ترك المهنة .

وتوصل كل من شيس Chase [٣٧] وديفيد ليش David Leach [٦] وستكليف وكارياكو Sutcliffe, Kyriacou [١٥] إلى أن ضغوط العمل العديدة، مثل عدم الانسجام مع الإدارة المدرسية، قلة الرواتب، شعور المدرسين بالإحباط نتيجة لعدم تساويهم مع أقرانهم في المهن الأخرى في المكانة الاجتماعية، كثرة الأعمال الواجب القيام بها من العوامل المؤدية إلى عدم الرضا عن المهنة .

كما أوضحت نتائج دراسة كمال دواني [٣٨] أن سوء ظروف العمل في كثير من المدارس العربية، وتدني الأجور والحوافز المادية وشعور المعلم في العالم العربي بأنه لا يتمتع بالمكانة الاجتماعية اللائقة من العوامل التي تدفع المعلمين إلى العزوف عن مهنة التدريس .

ويتضح مما سبق أن الدراسات التي تم ذكرها قد تطرقت إلى بعض الأسباب المتعلقة بطبيعة المهنة والتي قد تؤدي إلى ترك المعلم المهنة مثل : عدم ملاءمة الأسلوب الإداري الممارس من قبل ناظر المدرسة، كثرة الأعباء التدريسية وغير التدريسية الملقاة عليهم، عدم الاشتراك في اتخاذ القرارات ذات الصلة بالعملية التربوية، علاقة المدرسين بزملائهم داخل المدرسة، ضيق الوقت، عدم تحديد الأعمال التي يجب أن يقوم بها المعلم بدقة .

كما ركز جانب آخر من الدراسات على الأسباب الاجتماعية والذاتية التي قد تؤدي إلى العزوف عن مهنة التدريس مثل : تدني المكانة الاجتماعية، ندرة فرص الترقي، عدم تكافؤ الأجر مع الجهد المبذول، والملاحظ أن هذه الدراسات أغلب عيناتها عبارة عن مدرسين مازالوا يمارسون المهنة .

كما يلاحظ أن أغلب هذه الدراسات حاولت التركيز على عامل من العوامل التي قد تدفع المعلم إلى ترك المهنة مثل الاحتراق النفسي والشعور بالضغوط. ومما لا شك فيه أن التعرف على العوامل التي قد تدفع المعلم إلى أن يترك المهنة فعلاً وهو مازال في سن العطاء من الأمور التي يجب أن يتضمنها جدول الأولويات لدى المسؤولين التربويين. وهو بعد تحاول هذه الدراسة التوصل إليه، وإضافته.

ثالثًا : الدراسة الميدانية : تحليل البيانات والنتائج

١ ـ السؤال الأول

أي المتغيرات التالية لها الدور الأكبر في حدوث ظاهرة تقاعد المعلمة الكويتية : العمر، سنوات الخبرة، المادة الدراسية، المرحلة التعليمية، المؤهل الدراسي، الحالة الاجتماعية، عدد الأبناء، متوسط دخل الأسرة؟ من أجل معرفة أي المتغيرات لها الدور الأكبر في حدوث ظاهرة التقاعد تم استخراج المتوسط الحسابي لتكرارات إجابات أفراد عينة الدراسة على هذه المتغيرات كما هو في الجدول رقم ١ .

جدول رقم ١ . يوضح المتوسط الحسابي لمتغيرات الدراسة المرتبطة بظاهرة التقاعد.

الرقم	المتغيرات	المتوسط الحسابي
١	العمر	١,٥٣٩
٢	عدد سنوات العمل	٢,٢٩٢
٣	المادة الدراسية	٦,-
٤	المرحلة التعليمية	١,٩٥٥
٥	المؤهل الدراسي	٣,٧٤٢
٦	الحالة الاجتماعية	٦,١٠٣
٧	عدد الأبناء	١,٧٦٤
٨	متوسط دخل الأسرة	٥,٩٢١

ونستنتج مـن جـدول رقم ١ ما يلـي :

ـ أن الحـالـة الاجتـماعية للمعلمة لها دور كبير في دفع المعلمة الكويتية إلى طلب التقاعد حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المتغير ٦,١٠٣ .

ـ وكذلك المادة الدراسية حيث بلغ متوسطها الحسابي ٦,٠٠ .

ـ ومتوسط دخل الأسرة له دور في طلب التقاعد وقد وصل متوسطها الحسابي إلى ٥,٩٢١ .

ـ ويلي ذلك المتوسط الحسابي لمتغير المؤهل الدارسي حيث بلغ ٣,٧٤٢ .

ـ ويليه المتوسط الحسابي لمتغير سنوات العمل حيث بلغ ٢,٢٩٢ .

ـ ثم المتوسط الحسابي لمتغير المرحلة التعليمية حيث وصل إلى ١,٩٥٥ .

ـ ويليه المتوسط الحسابي لمتغير عدد الأبناء حيث بلغ ١,٧٦٤ .

ـ وأخيراً المتوسط الحسابي لمتغير العمر حيث بلغ ١,٥٣٩ .

نستنتـج من التحليل السابق أن المتوسط الحسابي للمتغيرات : الحالة الاجتماعية ، المادة الدراسية ، ومتوسط دخل الأسرة متقارب جدًّا مما يدل على أن هذه المتغيرات الثلاثة لها الأثر نفسه في حدوث ظاهرة التقاعد تقريبًا .

فالحـالـة الاجتـماعية للمعلمـة وبخـاصة المتزوجة تدفعها إلى طلب التقاعد نظرًا للضغوط الاجتماعية والأسرية والرغبة في التفرغ للشؤون الأسرية . كما لا يغيب عن بالنا أن عمل المرأة الكويتية مازال محل جدال ونقاش من قبل بعض شرائح المجتمع ، الأمر الذي يؤدي بها إلى طلب التقاعد بعد بلوغها المدة القانونية للتفرغ وممارسة وظائفها المنزلية .

كما يتضح أن المادة الدراسية بما فيها من أعباء التدريس مثل نصاب المعلم والأعمال الإشرافية والكتابية التي تقوم بها المعلمة أثناء عملها يمكن أن تكون سببًا رئيسًا في طلبها للتقاعد .

ويلعب ارتفاع الدخل الاقتصادي للأسرة دورًا بارزًا في إقبال المعلمة الكويتية على التقاعد، فما إن تجد المعلمة أن دخل أسرتها قد تحسن وأن راتبها التقاعدي يوفر لها ولأسرتها حياة كريمة حتى تسارع في طلبها للتقاعد.

كما يلعب متغير المؤهل الدراسي دورًا في طلب المعلمة للتقاعد لكنه دور أقل من المتغيرات الثلاثة السابقة الذكر.

ويعتبر متغير عدد السنوات التي قضتها المعلمة في الخدمة أيضًا من المتغيرات التي لها علاقة بالتقاعد ولكن بدرجة أقل.

أما متغيرات المرحلة التعليمية، وعدد الأبناء، والعمر فقد احتلت المراتب الثلاث المتأخرة حيث إنها أقل أثرًا من المتغيرات السابقة في دفع المعلمة الكويتية إلى التقاعد، أي أنها ليس لها تأثير واضح على دفع المعلمة لطلب التقاعد.

فبالنسبة للمرحلة التعليمية التي عملت فيها المعلمة المتقاعدة فهي عامل غير مؤثر ولم تكن تشكل عبئًا على المعلمة، فهي قد اختارت المرحلة التعليمية بمحض إرادتها أثناء تخصصها الدراسي. وكذلك عدد الأبناء ليس له تأثير مباشر على طلب التقاعد بالنسبة للمعلمة الكويتية ويرجع ذلك لكثرة عدد الخدم في البيت الكويتي، ولا تحتاج المعلمة إلى التفرغ لتربية أبنائها. كما أن عامل العمر لم يكن مؤثرًا في طلب التقاعد، على الرغم من أن معظم المتقاعدات تقاعدن وهن بين سن الثلاثين والأربعين. وليس مرد ذلك إلى تأثير عامل السن وإنما لأن القانون يسمح للمعلمة بالتقاعد بعد مضي خمسة عشر عامًا على خدمتها. وبما أن المعلمة الكويتية غالبًا خريجة معهد المعلمات الذي تتخرج منه وهي في سن ١٨ عامًا تقريبًا، لذا فإن من الطبيعي أن تكثر ظاهرة التقاعد بين المعلمات في الفئة المذكورة بسبب رغبتهن في الاستفادة من قانون التقاعد وهن مازلن شابات نسبيًا.

٢ ـ السؤال الثاني

أين تتركز ظاهرة تقاعد المعلمة الكويتية بشكل كبير وبكثرة في مكونات كل من المتغيرات الآتية : العمر، سنوات الخبرة، المادة الدارسية، المؤهل الدراسي، الحالة الاجتماعية، عدد الأبناء، ومتوسط دخل الأسرة؟ عند تحليل استجابات أفراد العينة من المعلمات الكويتيات المتقاعدات للمتغيرات اتضح ما يلي :

١ ـ متغير العمر

تم تقسيم متغير العمر إلى خمس فئات عمرية من ٣٠ـ٥١ سنة فأكثر لتحديد الشريحة العمرية التي يكثر فيها ظهور التقاعد، كما في الجدول رقم ٢ .

جدول رقم ٢ . يوضح حدوث ظاهرة التقاعد لدى المعلمات أفراد العينة بمتغير العمر.

الرقم	العمر	التكرار	النسبة
١	٣٠ ـ ٣٥	٤٤	٤٩,٤
٢	٣٦ ـ ٤٠	٤٢	٤٧,٢
٣	٤١ ـ ٤٥	٣	٣,٤
٤	٤٦ ـ ٥٠	صفر	صفر
٥	٥١ فأكثر	صفر	صفر
المجموع		٨٩	١٠٠٪

يبين الجدول رقم ٢ ما يلي :

ـ أن أكثر أفراد العينة يتقاعدون في الفئة العمرية ٣٠ـ٣٥ حيث بلغت نسبة المتقاعدات ٤٩,٤٪ .

ـ ويلي ذلك المعلمات ذات الفئة العمرية ٣٦ـ٤٠ حيث وصلت إلى ٤٧,٢٪ .

- وأقل الفئات العمرية طلبًا للتقاعد هي ٤١-٤٥ حيث وصلت نسبتها إلى ٤,٣٪.
- لم يظهر التقاعد لدى المعلمات ممن بلغن ٤٥ عامًا فأكثر.
- نستنتج من ذلك أن المعلمة الكويتية تتقاعد وهي في سن أقل من الأربعين عامًا (٣٠-٤٠) حيث وصلت النسبة إلى ٩٦,٦٪، وهذه السنوات هي فترة العطاء والإنتاج وبذلك تخسر الدولة فئة عمرية منتجة في أوج عطائها. كما نلاحظ أنه لم يظهر التقاعد لدى الفئة المستفتاة التي تجاوزت سن الخامسة والأربعين. وذلك يدل على أن التقدم في العمر ليس دافعًا قويًا وراء طلب المعلمة الكويتية للتقاعد، فهي تتقاعد في سن مبكرة متى أتاح لها القانون ذلك.

ب - متغير عدد سنوات الخبرة

عند تحليل استجابات أفراد العينة من المعلمات الكويتيات المتقاعدات لبنود متغير عدد سنوات الخبرة المقسمة إلى ثماني شرائح (من أقل من ١٥ سنة إلى ٢١ سنة فأكثر) كما في الجدول رقم ٣.

جدول رقم ٣. يوضح حدوث ظاهرة التقاعد لدى المعلمات أفراد العينة بمتغير عدد سنوات الخبرة.

الرقم	عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
١	أقل من ١٥ سنة	١٢	١٣,٥
٢	١٥ سنة	٥٣	٥٩,٦
٣	١٦ سنة	١٧	٥٩,١
٤	١٧ سنة	٣	٣,٤
٥	١٨ سنة	٢	٢,٢
٦	١٩ سنة	١	١,١
٧	٢٠ سنة	١	١,١
٨	٢١ سنة فأكثر	صفر	
		٨٩	١٠٠٪

يبين جدول رقم ٣ ما يلي:

ـ أن أكثر أفراد العينة يتقاعدن بعد خدمة خمسة عشر عامًا حيث بلغت نسبة المتقاعدات ٥٩,٦٪.

ـ ويلي ذلك المعلمات اللاتي خدمن مدة ستة عشر عامًا حيث بلغت نسبتهن ٥٩,١٪.

ـ ثم يلي ذلك من خدمن أقل من خمس عشرة سنة حيث وصلت النسبة إلى ١٣,٥٪ على أن هناك نسبًا لا تذكر بالنسبة لمن خدمن ١٧ سنة أو ١٨ سنة، أو ١٩ سنة أو ٢٠ سنة حيث بلغت نسبتهن على التوالي ٣,٤٪، ٢,٢٪، ١,١٪ و ١,١٪. ونستنتج من ذلك أن المعلمة الكويتية تسارع إلى التقاعد حين تكون قد عملت بالمهنة ١٥-١٦ سنة، حيث يسمح لها القانون بالتقاعد.

ولا شك أن تقاعد المعلمة ــ بعد هذه الخبرة التي اكتسبتها من الميدان ــ يعرض الدولة إلى فقدان طاقة جيدة وشابة من الطاقات الوطنية. وقد يعزى تقاعد المعلمة الكويتية مبكرًا إلى أسباب معينة تدفعها إلى ذلك، وسوف يتناولها البحث بالدراسة والتحليل لدى مناقشة السؤال الثالث.

وبربط متغير العمر بمتغير عدد سنوات الخبرة يتضح لنا أن نسبة تقاعد المعلمات الكويتيات قبل سن الأربعين مرتفعة جدًّا فقد وصلت إلى ٩٦,٦٪ من مجموع عدد المتقاعدات، في الوقت نفسه الذي تحدث فيه ظاهرة التقاعد لديهن بعد ١٥-١٦ سنة من الخدمة (بلغت نسبة المتقاعدات ممن خدمن في المهنة ١٥ سنة فأكثر ٧٨,٧٪) أي أن الشريحة المتقاعدة هي الأكثر خبرة في مهنة التدريس وهنا تكمن خطورة المشكلة إذ تفقد الدولة عناصر اكتسبت خبرة مهنية طويلة وهي لا تزال في سن العطاء.

ويوضح الجدول رقم ٤ ما يلي:

ـ أن ما يقارب مع ربع المعلمات المتقاعدات من أفراد العينة كن يقمن بتدريس مادة اللغة العربية حيث بلغت نسبة استجاباتهن ٢٥,٨٪.

جـ ـ متغيـر المـواد الدراسـية

وزع متغير المواد الدراسية إلى ثلاث عشرة مادة كما في الجدول رقم ٤ .

الرقـم	المادة الدراسية	التكـرار	النسـبة
١	لغـة عربيـة	٢٣	٢٥,٨
٢	لغـة إنجليزية	٢	٢,٢
٣	لغـة فرنسـية	صفر	صفر
٤	رياضيـات	٨	٩,
٥	علـوم	١	١,١
٦	تربيـة إسلامية	١٢	١٣,٥
٧	اجتماعيـات	٤	٤,٥
٨	تربيـة فنيـة	١٨	٢٠,٢
٩	تربيـة بدنيـة	صفر	صفر
١٠	تربيـة موسيقية	٢	٢,٢
١١	رياض أطفـال	١٨	٢٠,٢
١٢	تربيـة خاصـة	صفر	صفر
١٣	غيـر ذلـك	١	١,١
المجمـوع		٨٩	٪١٠٠

ـ وتليها مادة التربية الفنية ، والمواد العامة في رياض الأطفال حيث وصلت النسبة إلى ٢٠,٢٪ لكل منها .

ـ ويلي ذلك مادة التربية الإسلامية حيث بلغت النسبة ١٣,٥٪ .

ـ ثم تليها مادة الرياضيات حيث بلغت نسبتها ٩٪ .

ـ أما المعلمات اللاتي يدرسن المواد الدراسية التالية : الاجتماعيات ، اللغة الإنجليزية ، التربية الموسيقية ، العلوم ، فقد وصلت نسبتهن على التوالي إلى ٥ , ٤٪ ، ٢ , ٢٪ ، ٢ , ٢٪ ، ١ , ١٪ .

ـ هناك مدرسة واحدة متقاعدة كانت تدرس مادة التربية النسوية .

يتضح لنا من النسب السابقة الذكر أن مادة اللغة العربية حصلت على أكبر نصيب من المتقاعدات ويمكن إرجاع ذلك إلى أن مادة اللغة العربية تحتاج إلى كثير من الجهد ، ويلاحظ أن وزارة التربية تعاني من نقص عدد معلمات هذه المادة مما يؤدي إلى زيادة نصاب المعلمة ويضاعف أعباء عملها . أما فيما يتعلق بمجموعة معلمات مادة التربية الفنية فقد يعزى تقاعدهن إلى عدم وجود الحوافز المعنوية كالترقية للأعمال الإدارية والفنية والإشرافية ، الأمر الذي يؤدي إلى عدم رضاهن وظيفيًّا مما يدفعهن إلى طلب التقاعد مبكرًا ، كما يرجع إلى أن المواد الفنية من المواد الدراسية التي لا تلاقي التشجيع والقبول من كثير من أوساط المجتمع في الكويت ، وغالبًا ما ينظر اليها باستخفاف الأمر الذي يدفع المعلمة إلى طلب التقاعد . أما معلمة التربية الإسلامية ، فقد يرجع سبب تقاعدها إلى كثرة أعباء المادة ومسئولياتها .

د ـ متغير المرحلة التعليمية

شمل هذا المتغير مراحل التعليم الثلاث (الابتدائي ، المتوسط ، الثانوي) ورياض الأطفال والتربية الخاصة لمعرفة أي المراحل التعليمية التي يكثر فيها الطلب على التقاعد كما في الجدول رقم ٥ .

يتضح من الجدول رقم ٥ ما يلي :

ـ أن معلمات المرحلة الابتدائية هي الفئة الغالبة من عينة الدراسة في طلب التقاعد حيث بلغت نسبتهن ٤ , ٦٧٪ .

ـ تلي ذلك معلمات الرياض حيث وصلت نسبتهن إلى ٢ , ٢٠٪ .

جدول رقم ٥ . يوضح حدوث ظاهرة التقاعد لدى المعلمات أفراد العينة بمتغير المرحلة التعليمية .

الرقم	المرحلة التعليمية	التكرار	النسبة
١	رياض الأطفال	١٨	٢٠,٢
٢	ابتدائي	٦٠	٦٧,٤
٣	متوسط	٨	٩,-
٤	ثانوي	٣	٣,٤
٥	تربية خاصة	صفر	صفر
المجموع		٨٩	١٠٠٪

- وتليها معلمات المرحلة المتوسطة حيث بلغت نسبتهن ٩٪ .
- أما معلمات المرحلة الثانوية فنسبتهن لا تذكر حيث بلغت ٣,٤٪ .

نستنتج من النسب المذكورة أن معلمات المرحلة الابتدائية هن أكثر المعلمات طلبًا للتقاعد، ويرجع ذلك إلى أن المعلمة الكويتية المتخرجة من معهد المعلمات (أربع سنوات بعد المرحلة المتوسطة) تنهي المدة القانونية للتقاعد (وهي ١٥ سنة) قبل غيرها من المعلمات اللواتي أمضين سنوات إضافية للحصول على الشهادة الجامعية. وما ينطبق على معلمة المرحلة الابتدائية ينطبق على معلمة الرياض وقد بلغت نسبتهن ٨٧,٦٪ من الفئة المستفتاة. أما معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية من الكويتيات فلا ينخرطن في سلك التدريس إلا بعد اجتياز التعليم الجامعي وهذا له تأثير في نسبة المتقاعدات منهن. علاوة على أن معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية يشعرن بأنهن ذوات مكانة اجتماعية أعلى من تلك التي تشعر بها معلمات المرحلة الابتدائية أو الرياض، الأمر الذي قد يكون دافعًا للمعلمة في المرحلة الابتدائية والرياض لطلب التقاعد.

هـ ـ متغير المؤهل الدراسي

يتكون هذا المتغير من ثمانية بنود توضح المستويات الدراسية للمعلمة الكويتية . وبعد تحليل البيانات لمعرفة أية مستويات دراسية يكثر فيها طلب التقاعد كما في الجدول رقم ٦ .

جدول رقم ٦ . يوضح حدوث ظاهرة التقاعد لدى المعلمات أفراد العينة بمتغير المؤهل الدراسي .

الرقم	المؤهل الدراسي	التكرار	النسبة
١	جامعي تربوي	٦	٦,٧
٢	جامعي غير تربوي	٢	٢,٢
٣	دبلوم دار المعلمات	٨	٩,٠
٤	دبلوم معهد المعلمات	٦٩	٧٧,٥
٥	دبلوم معهد التربية للمعلمات	٣	٣,٤
٦	شهادة الدراسة الثانوية العامة	صفر	صفر
٧	دون الشهادة الثانوية العامة	صفر	صفر
٨	أخرى تذكر	١	١,١
المجموع		٨٩	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم ٦ ما يلي :

ـ إن المعلمات الكويتيات الحاصلات على دبلوم معهد المعلمات من أكثر الفئات تقاعدًا فقد وصلت نسبة المتقاعدات منهن إلى أكثر من ثلاثة أرباع العينة (٧٧,٥٪) .

ـ ويلي ذلك المعلمات الحاصلات على شهادة دار المعلمات حيث بلغت النسبة ٩٪ .

ـ تليها نسبة المعلمات المؤهلات تأهيلاً جامعيًا تربويًا وهي ٦,٧٪ .

ـ تليها نسبة المعلمات الحاصلات على دبلوم معهد التربية للمعلمات وهي ٣,٤٪ .

ـ وهناك المعلمات الجامعيات غير المؤهلات تربويًا ونسبتهن لا تذكر (٢,٢٪) .

وتؤكد هذه النتائج ، نتائج جدول رقم ٤ التي أوضحت أن خريجات معهد المعلمات أكثر الفئات إقبالاً على التقاعد للأسباب التي سبق شرحها . كما تؤكد هذه النسبة المرتفعة

(٧٧,٥٪) أن معظم المتقاعدات من أفراد العينة يعملن في المرحلة الابتدائية. كذلك المعلمات الحاصلات على دبلوم معهد المعلمات يرجع تقاعدهن إلى الأسباب نفسها التي ذكرت عن خريجات معهد المعلمات بفارق أن دار المعلمات كانت تقبل خريجات المرحلة الثانوية ولمدة سنتين. وقد تعود النسبة الضئيلة للمعلمات المتخرجات من الجامعة ولكن غير المؤهلات تربويًا إلى قلة الحاصلات على هذا النوع من التأهيل حيث تحرص وزارة التربية على تعيين المعلمات المؤهلات تربويًا.

و ـ متغير الحالة الاجتماعية

يتكون هذا المتغير من أربعة بنود، وعند تحليل استجابات أفراد العينة كما في الجدول رقم ٧.

جدول رقم ٧ . يوضح حدوث ظاهرة التقاعد لدى المعلمات أفراد العينة بمتغير الحالة الاجتماعية.

الرقم	الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة
١	متزوجة	٨٧	٩٧,٨
٢	عزباء	١	١,١
٣	مطلقة	١	١,١
٤	أرملة	صفر	صفر
المجموع		٨٩	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم ٧ ما يلي:

ـ أن المعلمة الكويتية المتزوجة هي الأكثر طلبًا للتقاعد، حيث بلغت النسبة ٩٧,٨٪ وهي نسبة مرتفعة.

ـ أما المعلمة العزباء والمطلقة فكانت نسبتهما لا تذكر (١,١٪) لكل فئة.

ونستنتج من ذلك أن الزواج يعتبر عاملاً قويًا في حدوث التقاعد لدى المعلمة الكويتية ويرجع ذلك إلى الأعباء الكثيرة التي تقوم بها حيال أسرتها، ورعاية أبنائها، والاهتمام بمنزلها. هذا إلى جانب المتطلبات الاجتماعية الأخرى. أما المعلمة العزباء أو المطلقة أو الأرملة فهي تفضل الاستمرار في العمل وذلك إما لشغل وقتها أو لحاجتها الماسة إلى الراتب الكامل لمواجهة أعباء الحياة.

ز ـ متغيـر عـدد الأبنـاء

يتكون هذا البند من ثلاث فئات لعدد الأبناء من واحد إلى سبعة فأكثر وعند تحليل استجابات أفراد العينة من المعلمات المتقاعدات كما في الجدول رقم ٨.

جدول رقم ٨ . يوضح حدوث ظاهرة التقاعد لدى لمعلمات أفراد العينة بمتغير عدد الأبناء.

الرقم	عدد الأبناء	التكرار	النسبة
١	١ - ٣	٢٤	٢٧,-
٢	٤ - ٦	٦٢	٦٩,٦
٣	٧ فأكثر	٣	٣,٤
المجموع		٨٩	٪١٠٠

ويتضح من الجدول رقم ٨ ما يلي:

ـ أن غالبية أفراد العينة لديهن من ٤ـ٦ أبناء حيث كانت نسبتهن ٦٩,٧٪.

ـ تلي ذلك الفئة من ١ـ٣ حيث بلغت نسبتهن ٢٧٪.

ـ وتليها فئة قليلة من المستفتيات أي بنسبة ٣,٤٪ لديهن أبناء من ٧ فأكثر.

نستنتج من ذلك أن المعلمات الكويتيات اللاتي لديهن من ٤ـ٦ أبناء ترتفع نسبة التقاعد بينهن وذلك لكثرة الأعباء الملقاة على عاتقهن من تربية للأبناء وقضاء حاجاتهم

ومستلزمـاتهم والعمـل على تدريسهم وغير ذلك من الأمور الأسرية. أما النسبة الضئيلة للمتقاعدات ممن لديهن سبعة أبناء فأكثر فترجع إلى أن عدد هؤلاء في العينة قليل جدًا.

حـ ـ متغيـر متوسـط دخل الأسـرة

وزعـت بنود هذا المتغيـر على ثمانيـة فئات من ١٠٠ دينار إلى ٨٠٠ دينار فأكثر. وعند تحليل استجابات أفراد العينة المستفتاة كما في الجدول رقم ٩.

جدول رقم ٩. يوضح حدوث ظاهرة التقاعد لدى المعلمات أفراد العينة بمتغير متوسط دخل الأسرة.

الـرقـم	متوسط دخل الأسرة بالدينار الكويتي	التكـرار	النسـبة
١	١٠٠ ـ ٢٠٠	صفر	صفر
٢	٢٠٠ ـ ٣٠٠	١	١,١
٣	٣٠٠ ـ ٤٠٠	١	١,١
٤	٤٠٠ ـ ٥٠٠	٩	١٠,١
٥	٥٠٠ ـ ٦٠٠	١٢	١٣,٥
٦	٦٠٠ ـ ٧٠٠	١٨	٢٠,٢
٧	٧٠٠ ـ ٨٠٠	٢٠	٢٢,٥
٨	٨٠٠ فأكثـر	٢٨	٣١,٥
المجمـوع		٨٩	١٠٠٪

ويتضح من الجدول رقم ٩ ما يلي:

ـ أن فئة متوسط دخل الأسرة من ٨٠٠ دينار فأكثر هي أكثر الفئات المتقاعدة حيث وصلت النسبة إلى ٣١,٥٪.

ـ وأن فئة متوسط الدخل من ٧٠٠ ـ ٨٠٠ بلغت نسبتها ٢٢,٥٪.

ـ تلي ذلك فئة متوسط الدخل من ٦٠٠ ـ ٧٠٠ حيث وصلت نسبتها إلى ٢٠,٢٪.

ـ تليها فئة متوسط الدخل من ٥٠٠ ـ ٦٠٠ حيث بلغت نسبتها ١٣,٥٪.

ـ وتليها فئة متوسط الدخل من ٤٠٠ ـ ٥٠٠ حيث حصلت على نسبة ١٠,١٪ .
ـ وأخيراً فئتا متوسط الدخل من ٣٠٠ ـ ٤٠٠ و ٢٠٠ ـ ٣٠٠ وحصلتا على نسبة لا تذكر ١,١٪ .

نلاحظ من التحليل السابق أنه كلما ارتفع متوسط دخل الأسرة سعت المعلمة إلى التقاعد، وهذه ظاهرة طبيعية حيث إن دخل الأسرة المرتفع يوفر العيش الكريم وقد لوحظ أن ثلاثة أرباع الفئة المستفتاة كان متوسط دخل أسرها أكثر من ٦٠٠ دينار ولابد أن نشير إلى أن غالبية المعلمات المتقاعدات يقمن في منازل مملوكة لأزواجهن وبالتالي لا يقع عليهن عبء دفع الإيجار. كما يلاحظ من التحليل السابق أن الأسر الكويتية ذات متوسط الدخل أقل من ٤٠٠ دينار قليلة العدد جدًا وذلك لارتفاع معدل دخل الفرد في الدولة. ويرتبط هذا المتغير بالحالة الاجتماعية فقد يكون متوسط الدخل هذا ٤٠٠ دينار بالمعلمة العزباء والمعلمة المطلقة.

٣ ـ السـؤال الثالث

هل يتم التقاعد ـ في الغالب ـ لأسباب ذاتية ـ اجتماعية تتصل بالمعلمة وظروفها الشخصية والاجتماعية أو لأسباب مهنية ـ إدارية تتصل بطبيعة العمل ومقتضياته؟

تضمنت الاستبانة ثلاثة وعشرين بندًا متعلقة بالأسباب التي يمكن أن تدفع المعلمة الكويتية إلى التقاعد مبكرًا، وقد ضمت الأسباب السابقة في المجالين التاليين:
١ ـ عشرة بنود خاصة بالظروف الذاتية ـ الاجتماعية (مجال ا).
٢ ـ ثلاثة عشر بندًا خاصة بالظروف المهنية ـ الإدارية (مجال ب).
وسوف نتناول التحليل الخاص بكل مجال على حدة.

١ ـ الظروف الذاتية ـ الاجتماعية (مجال ا)

عند تحليل استجابات أفراد العينة على البنود الثلاثة عشر لهذا المجال كما في الجدول رقم ١٠ .

جدول رقم ١٠ . يوضح النسب المئوية للظروف الذاتية ـ الاجتماعية (ا) والظروف المهنية الإدارية (ب).

المجالات	الظروف الذاتية الاجتماعية (مجال ا)		الظروف المهنية ـ الإدارية (مجال ب)	
الاستجابات	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
أوافق تمامًا	٢٧٦	٢٣,٢	٣٣٦	٣٩,٥
أوافق	١٦١	١٣,٥	٩٤	١١,١
لا أدري	١١١	٩,٣	١١٨	١٣,٩
لا أوافق	٣٦٤	٣٠,٦	١٨٦	٢١,٩
لا أوافق على الإطلاق	٢٧٨	٢٣,٤	١١٦	١٣,٦
المجموع	١١٩٠	١٠٠,٠٪	٨٥٠	١٠٠,٠٪

يتضح من الجدول رقم ١٠ ما يلي:

ـ أن نسبة من وافقن على أن الظروف الذاتية ـ الاجتماعية هي السبب في طلبهن للتقاعد وصلت إلى ٢٣,٢٪.

ـ ووصلت نسبة من وافقن إلى ١٣,٥٪.

ـ بينما وصلت نسبة من لا رأي لهن إلى ٩,٣٪.

ـ وقد ارتفعت النسبة في الفئة التي لا توافق على أن الظروف الذاتية ـ الاجتماعية كانت سببًا في طلبهن للتقاعد إلى ٣٠,٦٪.

ـ ومن لا يوافقن على الإطلاق كانت نسبتهن ٢٣,٤٪ من الفئة المستفتاة.

ونستنتج من ذلك أن الظروف الذاتية ـ الاجتماعية من مثل: الظروف الأسرية، والمكانة الاجتماعية للمعلم، وتحسن دخل الأسرة وغيره من الأسباب التي يشتمل عليها هذا المجال كانت سببًا لطلب التقاعد مبكرًا حسبما ترى نسبة ٣٦,٧٪ن من المعلمات

المتقاعدات أي أن ثلث العينة تقريبًا يوافقن على أنها أسباب تدفعهن للتقاعد وأن أسرهن بحاجة لرعايتهن، وأنهن لم ينلن المكانة التي ينبغي أن ينلنها وأن ظروفهن الصحية لم تعد تساعدهن على المزيد من العطاء. وهناك فئة نسبتها ٥٤٪ أي نصف العينة تقريبًا لم توافق على أن الأسباب السالفة الذكر كانت وراء طلب التقاعد ــ فقد تكون هناك ظروف أخرى (مهنية إدارية) هي الدافع لطلب التقاعد. وهناك فئة لا رأي لها كما ذكرنا وهي فئة ضئيلة بلغت نسبتها ٣, ٩٪.

ب ـ الظروف المهنية ـ الإدارية (مجـال ب)

عند تحليل استجابات أفراد العينة المستفتاة على البنود العشرة في هذا المجال اتضح ما يلي:

ـ أن ٥, ٣٩٪ من أفراد العينة وافقت تمامًا على أن الظروف المهنية ـ الإدارية هي السبب في طلب التقاعد.

ـ كما وافقت فئة أخرى من أفراد العينة بنسبة ١, ١١٪ على هذا السبب.

ـ بينما لم يكن هناك رأي لما نسبته ٩, ١٣٪ من أفراد العينة.

ـ ولم يوافق ٩, ٢١٪ من أفراد العينة على أن الظروف المهنية ـ الإدارية وراء طلب التقاعد.

ـ كما لم توافق على هذا الأمر على الإطلاق نسبة ٦, ١٣٪ من أفراد العينة.

نستنتج من ذلك أن نصف أفراد العينة (٦, ٥٠٪) وافقت على أن الظروف المهنية ـ الإدارية من مثل: النقل المفاجىء من مدرسة إلى أخرى، زيادة أعباء المعلمة، قلة الحوافز المادية والمعنوية، تشدد الإدارة وتسلطها، الظروف الداخلية للمدرسة، أسلوب التوجيه الفني وغيره. . . كانت من الأسباب المباشرة في طلب التقاعد، بينما كانت هناك نسبة ٥, ٣٥٪ لم توافق على أن الظروف المذكورة وراء طلب التقاعد. كما أن هناك فئة لا رأي لها وقد بلغت ٩, ١٣٪.

بمقارنة الظروف الذاتية ـ الاجتماعية (مجال ا) بالظروف المهنية ـ الإدارية (مجال ب) يتضح أن من وافق من أفراد العينة على أن مجال ا هو السبب المباشر في طلب التقاعد كان

٣٦,٧٪ بينما ارتفعت النسبة إلى ٥٠,٦٪ في مجال ب أي أن الظروف المهنية ـ الإدارية هي التي دعتهن إلى التقاعد أكثر من الظروف الذاتية ـ الاجتماعية وهذا يدل على أن معظم حالات التقاعد حدثت لأسباب مهنية ـ إدارية. وقد يُعزى ذلك إلى الأسلوب الإداري المتبع من قبل الإدارة المدرسية وطبيعة المهنة وأعبائها واللوائح والقوانين، ومتطلبات التدريس الحديثة... وغيرها من الأمور المتعلقة بالمهنة.

بينما كانت نسبة من لم يوافق على الأسباب الواردة في المجال ا ٥٤٪ والأسباب الواردة في المجال ب ٣٥,٥٪ أي أن الظروف الذاتية ـ الاجتماعية من مثل زيادة دخل الأسرة، وتفرغ المعلمة للبيت والأسرة وتربية الأبناء، والحالة الصحية، والمكانة الاجتماعية للمعلمة وانعكاسها على معنويات المعلمة لم تكن على الرغم من أهميتها سببًا مباشرًا لطلب التقاعد مبكرًا، بل أن الظروف المهنية ـ الإدارية هي الدافع الأقوى وراء تقاعد المعلمة الكويتية مبكرًا.

رابعًا : تلخيص نتائج الدراسة

أسفرت نتائج هذه الدراسة عن التالي:

١ ـ أن المعلمة الكويتية تتقاعد في سن أقل من الأربعين عامًا من عمرها وبعد أن تكون قد اكتسبت خبرة من ١٥ـ١٦ سنة، وأن المواد الدراسية الأكثر ارتباطًا بالتقاعد في عينة الدراسة هي: اللغة العربية والتربية الفنية والتربية الإسلامية، وأن أغلب المتقاعدات من معلمات المرحلة الابتدائية ورياض الأطفال ممن يحملن مؤهل دبلوم معهد المعلمات. وأكثر المعلمات الكويتيات تقاعدًا هن المتزوجات، ولديهن من الأبناء من ٤ـ٦ سنوات ومتوسط دخل أسرهن من ٤٠٠ـ٨٠٠ دينار كويتي. فيكثر التقاعد إذن في الشريحة العمرية من ٣٠ـ٤٠ سنة. كما يكثر في المرحلة الابتدائية وبين معلمات مادتي اللغة العربية والتربية الفنية وفي ذلك تسرب للخبرات والكفاءات قبل أوانها.

٢ ـ أن أكثر المتغيرات ارتباطًا بظاهرة تقاعد المعلمة الكويتية هي الحالة الاجتماعية (الزواج)، والمادة الدراسية التي تقوم بتدريسها، ومتوسط دخل الأسرة، والمؤهل الدراسي.

أي أن المعلمة الكويتية المتقاعدة تكون غالبًا متزوجة حيث تتطلب ظروف الأسرة بقاءها في المنزل لرعاية الزوج والأبناء، كما أن المادة الدراسية بأعبائها اضطرتها إلى ترك المهنة، ونلاحظ أيضًا أنه كلما تحسن دخل الأسرة زاد الطلب على التقاعد وذلك أمر طبيعي، والتقاعد مرتبط أيضًا بالمؤهل الدراسي، حيث إن دبلوم معهد المعلمات لم يعد دافعًا للاستمرار في مهنة التدريس أمام المنافسة والتهديد اللذين تمثلهما الشهادة الجامعية.

٣ ـ أن الظروف المهنية ـ الإدارية بما تشمل من النقل المفاجىء وقلة الحوافز المادية والمعنوية، وحقهن القانوني في التقاعد، والأسلوب الإداري المتبع من قبل الإدارة المدرسية، وتشدد الأنظمة واللوائح والقوانين والأعباء المرتبطة بمهنة التدريس من زيادة نصاب المعلمة والأعمال الإشرافية والكتابية داخل المدرسة وخارجها. . . وغيرها من الأمور. جميع هذه الأسباب تدفع المعلمة الكويتية لطلب التقاعد مبكرًا وهي أكثر تأثيرًا من الظروف الذاتية ـ الاجتماعية كالزواج والتفرغ للأسرة والمتطلبات الاجتماعية وغيرها.

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة بما يلي:

١ ـ تشجيع المعلمات اللاتي يدرسن مادة التربية الفنية وإتاحة الفرص لهن للترقي إلى الوظائف الإدارية والفنية والإشرافية لزيادة دوافعهن للعمل والبقاء في المهنة.

٢ ـ النظر إلى المعلمة باعتبارها ربة بيت وأم. وهذا يقتضي تخفيف العبء الدراسي عنها وتخفيض نصابها في الجدول الدراسي.

٣ ـ إعادة النظر في قانون التقاعد حتى تحتفظ الدولة بأكبر عدد ممكن من المعلمات.

٤ ـ تحسين الظروف المهنية ـ الإدارية المتعلقة بمهنة التدريس.

٥ ـ العمل على رفع المكانة الاجتماعية للمعلمة بتحسين أوضاعها المهنية والاجتماعية والاقتصادية.

٦ ـ العمل على استغلال المعلمات المتقاعدات في التدريس بنظام الحصة حتى يستفاد من خبراتهن وبخاصة في التخصصات النادرة.

ملحـــق رقـــم ١

بســـم الله الرحمـن الرحيـــم

أختـي المعلمـة المتقاعــدة

تحيـة طيبـة وبعد . . . .

شهدت الأعوام الأخيرة عمليات تقاعد واضحة بين المعلمات الكويتيات، لم يشهد لها مثيل من قبل، على الرغم من حاجة الكويت الماسة إلى معلمات فـي مختلف التخصصات في جميع المراحـل التعليمية.

وتهدف هذه الاستبانة إلى تعرف الأسباب الكامنة وراء تقاعد المعلمات تمهيدًا لوضع بعض المعالجات المناسبة لهذا الموضوع ولذلك نأمـل الإجابــة عن هذه الاستبانة بشكل صريح وواضح ودقيق علمًا بأن الإجابـات لـن تستخدم إلا لهدف الدراسة وستعامل بسرية تامـة.

لك منا جزيـل الشكر والامتنـان
والله ولـي التوفيق!!

الرجـاء وضع الرقم الذي يطابق حالتك في المربع أمام كل بند مما يأتي:

١ ـ العمر عند التقاعد:

١ ـ ٣٠ ـ ٣٥
٢ ـ ٣٦ ـ ٤٠
٣ ـ ٤١ ـ ٤٥
٤ ـ ٤٦ ـ ٥٠
٥ ـ ٥٠ فأكثر

٢ ـ عدد سنوات العمل في مهنة التدريس قبل التقاعد:

١ ـ أقل من ١٥ سنة
٢ ـ ١٥ سنة
٣ ـ ١٦ سنة
٤ ـ ١٧ سنة
٥ ـ ١٨ سنة
٦ ـ ١٩ سنة
٧ ـ ٢٠ سنة
٨ ـ ٢١ سنة فأكثر

٣ ـ آخر مادة قمت بتدريسها عند التقاعد :

١ ـ لغة عربية
٢ ـ لغة إنجليزية
٣ ـ لغة فرنسية
٤ ـ رياضيات
٥ ـ علوم
٦ ـ تربية إسلامية
٧ ـ اجتماعيات
٨ ـ تربية فنية
٩ ـ تربية بدنية
١٠ ـ تربية موسيقية
١١ ـ رياض أطفال
١٢ ـ تربية خاصة
١٣ ـ غير ذلك يرجى ذكره

٤ ـ المرحلة التعليمية :

١ ـ رياض الأطفال
٢ ـ ابتدائي
٣ ـ متوسط
٤ ـ ثانوي
٥ ـ تربية خاصة

٥ ـ المؤهـــل الدراســـي :

١ ـ جامعـــي تربـــوي

٢ ـ جامعـي غير تربـــوي

٣ ـ دبلـوم دار المعلمـات

٤ ـ دبلوم معهد المعلمات

٥ ـ دبلوم معهد التربية للمعلمات

٦ ـ شهادة الدراسة الثانوية العامة

٧ ـ دون الشهادة الثانوية العامة

٨ ـ أخرى: الرجاء ذكرها: ....

٦ ـ الحالـة الاجتماعيـة عند التقاعـد :

١ ـ متزوجـــــــة

٢ ـ عزبـــــــاء

٣ ـ مطلقـــــــة

٤ ـ أرملـــــــة

٧ ـ عـــدد الأبنـاء عند التقاعـــد :

١ ـ ١ ـ ٣

٢ ـ ٤ ـ ٦

٣ ـ ٧ ـ فأكثر

٨ ـ متوســط دخـــل الأســـرة :

١ ـ أقـل من ٢٠٠ د. ك

٢ ـ بين ٢٠٠ ـ ٣٠٠ د. ك

٣ ـ بين ٣٠٠ ـ ٤٠٠ د. ك

٤ ـ بين ٤٠٠ ـ ٥٠٠ د. ك

٥ ـ بين ٥٠٠ ـ ٦٠٠ د. ك

٦ ـ بين ٦٠٠ ـ ٧٠٠ د. ك

٧ ـ بين ٧٠٠ ـ ٨٠٠ د. ك

٨ ـ أكثر مـن ٨٠٠ د. ك

فيما يلي عبارات توضح بعض الأسباب الاجتماعية والمهنية والاقتصادية والإدارية التي تكون سببًا في تقاعد المعلمة الكويتية مبكرًا.

الرجاء إبداء مدى موافقتك على العبارات بوضع علامة (✓) أمام العبارة التي تناسبك.

الرقم	الأسباب	أوافق تماما	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق على الإطلاق
١	سعرت بحاجة للتفرغ للأمور الأسرية.					
٢	مهنة التدريس لم تشعرني بأني أنجز عملاً مهمًا ونافعًا للغير.					
٣	مهنة التدريس لا تعطيني قيمة اجتماعية ومركزًا مميزًا في المجتمع.					
٤	تحسن دخل الأسرة فلم أعد بحاجة إلى راتب كامل.					
٥	النقل المفاجىء من مدرسة إلى أخرى.					
٦	زيادة أعباء المعلم التي لا تمت إلى التدريس بصلة.					
٧	لم أشعر بأن معلوماتي تتجدد.					
٨	الظروف الصحية لم تعد تساعدني على أداء العمل على الوجه الأكمل.					
٩	قلة الحوافز المادية.					
١٠	أتاح القانون الفرصة لي للتقاعد مبكرًا.					
١١	شعرت أن هناك أعمالاً أقوم بها للمجتمع أكثر نفعًا من مهنة التدريس.					
١٢	عدم مراعاة القدم في العمل الوظيفي بتخفيف بعض الأعباء.					
١٣	تشدد الإدارة وعدم مراعاتها احتياجات المعلمة وظروفها.					
١٤	ظروف العمل داخل حجرات الدراسة غير مريحة.					
١٥	لم الاق التقدير الأدبي الذي كنت أصبو إليه.					
١٦	لم أشعر بأنني أستغل قدراتي العلمية وخبرتي الوظيفية.					
١٧	قلة القدرة على العطاء تبعًا للمتغيرات التربوية الحديثة.					
١٨	مكان استراحة المعلمات غير مريح.					
١٩	كفاية الراتب التقاعدي لسد متطلباتي الأسرية.					
٢٠	توزيع الحصص خلال اليوم المدرسي يسبب الإرهاق.					
٢١	أسلوب التوجيه الفني يسبب بعض المضايقات.					
٢٢	رغبتي في البقاء في المنزل وعدم العمل.					
٢٣	رغبة أفراد الأسرة بأن أترك العمل.					

٢٤ ـ أسباب أخرى:

....

....

....

المـــراجـــع

[١] مركز البحوث التربوية ـ كلية التربية ـ جامعة الملك سعود. *ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس*. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٣م.

[٢] مكتب التربية العربي لدول الخليج. «التقرير الختامي لندوة المعلم قيمة وأثر في دول الخليج العربية، الكويت: مارس ١٩٨٦م.» الرياض: المكتب، ١٩٨٦م.

[٣] الفراء، فاروق حمدي. «اتجاه الكفاءات والدور المستقبلي للمعلم في الوطن العربي.» ورقة مقدمة إلى أسبوع التربية الرابع عشر، الكويت: مارس ١٩٨٤م. الكويت: جمعية المعلمين الكويتية، ١٩٨٤م.

[٤] الجلال، عبدالعزيز. «دور التربية في التنمية: مدخل إلى دراسة النظام التربوي في أقطار الخليج العربية للنفط.» *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، ١٠، ع ٣٩ (يوليو ١٩٨٤م).

[٥] Faber, A. Barry. "Stress and Burnout in Suburban Teachers." *Journal of Educational Research*, 77, No. 6 (July-Aug. 1981).

[٦] Leach, David J. "A Model of Teacher Stress and Its Implications for Management." *The Journal of Educational Administration*, 2 (Summer 1984), 101-10.

[٧] Holdaway, E. *Teacher Satisfaction: An Alberta Report*. Edmonton, Canada: The University of Alberta, 1978.

[٨] Beasley, C. "The Principal as Facilitator in Reducing Teacher Stress." Paper presented at the meeting of the Association of Teacher Educators, 1984.

[٩] Troia, Virginia. "Teacher Motivation and Its Relationship with the Organizational Climate." Unpublished Doctoral dissertation. Lincoln: The University of Nobraska, 1978.

[١٠] Dansie, Lamoute. "An Analysis of Relationships Among Teacher Autonomy, Contact with Principal and Teacher Job Satisfaction." *Dissertation Abstracts International*, 47, No. 9 (March 1987), 3253.

[١١] Kaillah, Kaillah. "Motivation of Secondary School Teachers in the Lake Union Conference of Seventh Day Adventists Based on Herzberg's Dual Factor Theory of Job Satisfaction and Motivation." *Dissertation Abstracts International*, 47, No. 9 (March 1987), 2367.

[١٢] Styles, K., and G. Cavangh. "Stress in Teaching and How to Handle It." *English Journal*, 66, No. 1 (Jan. 1977).

[١٣] الجندلي، حمدي . «العلاقة بين بعض المتغيرات النفسية والمتغيرات المهنية ورضا معلم المرحلة الأولى في دولة الكويت في المهنة . » رسالة ماجستير. جامعة الكويت، كلية الآداب، ١٩٧٣م .

[١٤] Blase, J. Joseph. "A Social-Psychological Grounded Theory of Teacher Stress and Burnout." *Educational Administration Quarterly*, 18, No. 4 (Fall 1982).

[١٥] Kyriacou, C., and J. Sutcliffe. "Teacher Stress and Satisfaction." *Educational Research*, 21 (1979), 89-96.

[١٦] Pratty, J. "Perceived Stress among Teachers: The Effect of Age and Background of Children Taught." *Educational Review*, 30 (1978).

[١٧] Dunham, J. "An Exploratory Comparative Study of Staff Stress in English and German Comprehensive Schools." *Educational Review*, 32 (1980), 20-22.

[١٨] Olander, H.T., and M.E. Farrell. "Professional Problems of Elementary Teachers." *Journal of Teacher Education*, 21 (1970), 276-80.

[١٩] Schwab, L. Richard, and F. Edward Iwanicki. "Percevied Role Conflict, Role Ambiguity, and Teacher Burnout." *Educational Administration Quarterly*, 18, No. 1 (Winter 1982), 60-74.

[٢٠] Meeker, E. Marie. "A Study of Five Aspects of Job Satisfaction among Teacher Resignees." *Dissertation Abstracts International*, 44 (Jan. 1984), 199.

[٢١] Askar, Ali, "A Study of Teacher Job Satisfaction in Kuwait." Unpublished Doctoral dissertation. University of Michigan, 1981.

[٢٢] Sergiovanni, J. "Factors Which Affect Satisfaction and Dissatisfaction of Teachers." *Journal of Educational Administration*, 2, No. 1 (1967), 56-82.

[٢٣] Blase, J. Joseph. "A Qualitative Analysis of Sources of Teacher Stress: Consequences for Performance." *American Educational Research Journal*, 23, No. 1 (Spring 1986).

[٢٤] شكري، أحمد. «وضع المعلم في المجتمع النامي . » بحث مقدم إلى المؤتمر الأول لإعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية، جدة: مارس ١٩٧٤م . جدة. جامعة الملك عبدالعزيز، ١٩٧٤م .

[٢٥] Dedrick, V. Charles et al. "Teacher Stress: A Descriptive Study of the Concerns." *NASSP Bulletin* (Dec. 1981).

[٢٦] المطوع، نجاة، وأحمد بستان وعمر بكيش. «العزوف عن مهنة التدريس في مرحلتي الرياض والإبتدائي بدولة الكويت . » دراسة مقدمة في الموسم الثقافي السادس لرابطة الاجتماعيين، الكويت، أبريل، ١٩٨٥م .

[٢٧] مركز البحوث التربوية ـ كلية التربية ـ جامعة الملك سعود . «العزوف عن مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية . » *المجلة العربية للبحوث التربوية*، ٢، ع ١ (يناير ١٩٨٢م) .

[٢٨] Farber, Barry A. "Teacher Burnout: Assumptions, Myths and Issues." *Teacher College Record*, 86, No.2 (Winter 1984).

[٢٩] Sarros, James C., and Anne M. Sarros. "Predictors of Teacher Burnout." *The Journal of Educational Administration*, 25, No. 2 (Summer 1987), 217-29.

[٣٠] Ndu, Alice, and Tituo Ohiknena. "Professional Needs of Nigerian Teachers." *The Journal of Educational Administration,* 21, No. 2 (Summer 1983), 120-30.

[٣١] ظافر، محمد إسماعيل. «حوافز ومثبطات الالتحاق بكليات التربية.» ورقة مقدمة إلى المؤتمر الأول لإعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية، جدة، مارس ١٩٧٤م. جدة: جامعة الملك عبدالعزيز، ١٩٧٤م.

[٣٢] الشيخ، سليمان، ومحمد سلامة. «الرضا المهني لدى المعلمين في دولة قطر.» *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، ٨، ع ٣٠ (ابريل ١٩٨٢م).

[٣٣] عبدالله، صالح عبدالرحيم، وعمر بكيش. «المكانة الاجتماعية للمعلم.» بحث مقدم إلى أسبوع التربية الرابع عشر، الكويت، مارس ١٩٨٤م. الكويت: جمعية المعلمين الكويتية، ١٩٨٤م.

[٣٤] الكويت، وزارة التربية. «التقرير الختامي للمؤتمر الأول للتعليم العام، الكويت، مارس - أبريل ١٩٨٧م.» الكويت: الوزارة، ١٩٨٧م.

[٣٥] Sterenson, Mary. "An Investigation of the Rewards in Teaching for High-Performnce Elementary School Teachers." *Dissertation Abstracts International,* 47, No. 8 (March 1987).

[٣٦] Lortie, D. *School Teacher: A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

[٣٧] Chase, F. "A Model of Shared Decision Making in the School Principalship." *Educational Administration Quarterly,* 4 (1967), 47-61.

[٣٨] دواني، كمال. «الدور المستقبلي للمعلم في الوطن العربي.» بحث مقدم إلى أسبوع التربية الرابع عشر، الكويت، مارس ١٩٨٤م. الكويت: جمعية المعلمين الكويتية، ١٩٨٤م.

Early Retirement of Female Kuwaiti Teachers: A Field Study

Zeinabl Ali Al-Jaber* and Dalal Al-Hadhod**
**Assistant Professor, Department of Educational Administration and Planning, College of Education, and **Assistant Professor, Department of Education, College of Basic Education, Kuwait University, Kuwait*

Abstract. This study aimed at pointing out the phenomenon of Kuwaiti female teacher - retirement and the factors underlying their decision to retire. The steps of the study included a theoretical framework related to the subject, as well as a field study on a sample of 89 female Kuwaiti retired teachers. A questionnaire was used to find out the reasons behind female teacher - retirement, and it consisted of two parts: the first part inlucded eight variables related to the personal aspects of Kuwaiti teachers, and the second part included twenty-three items covering the socio-economic and administrative vocational aspects. Analysis of mean-scores and percentages was used in the study. The results were explained and recommendations were made to help reduce the occurrence of the phenomenon.

J. King Saud Univ., Vol. 3, *Educ. Sci.* (1), pp. 1-399 Ar., (A.H. 1411H/1991).

Contents

Arabic Section


KING SAUD UNIVERSITY PRESS

J. King Saud Univ., Vol. 3, *Educ. Sci.* (1), pp. 1-399 Ar., (A.H. 1411/1991)

Journal of King Saud University

Volume 3

Educational Sciences (1)

A.H. 1411

(1991)



University Libraries, King Saud University

P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an *article.*

4) **Forum:**

Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**

A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the *manuscript all references are* to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited *reference, use the same reference number and include the* appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**

Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**

Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 3, Educ. Sci. (1), pp. 1–399 Ar., Riyadh (A.H. 1411/1991)



ISSN 1018-3620

Journal of King Saud University

Volume 3

Educational Sciences (1)

A.H. 1411 (1991)



King Saud University

University Libraries